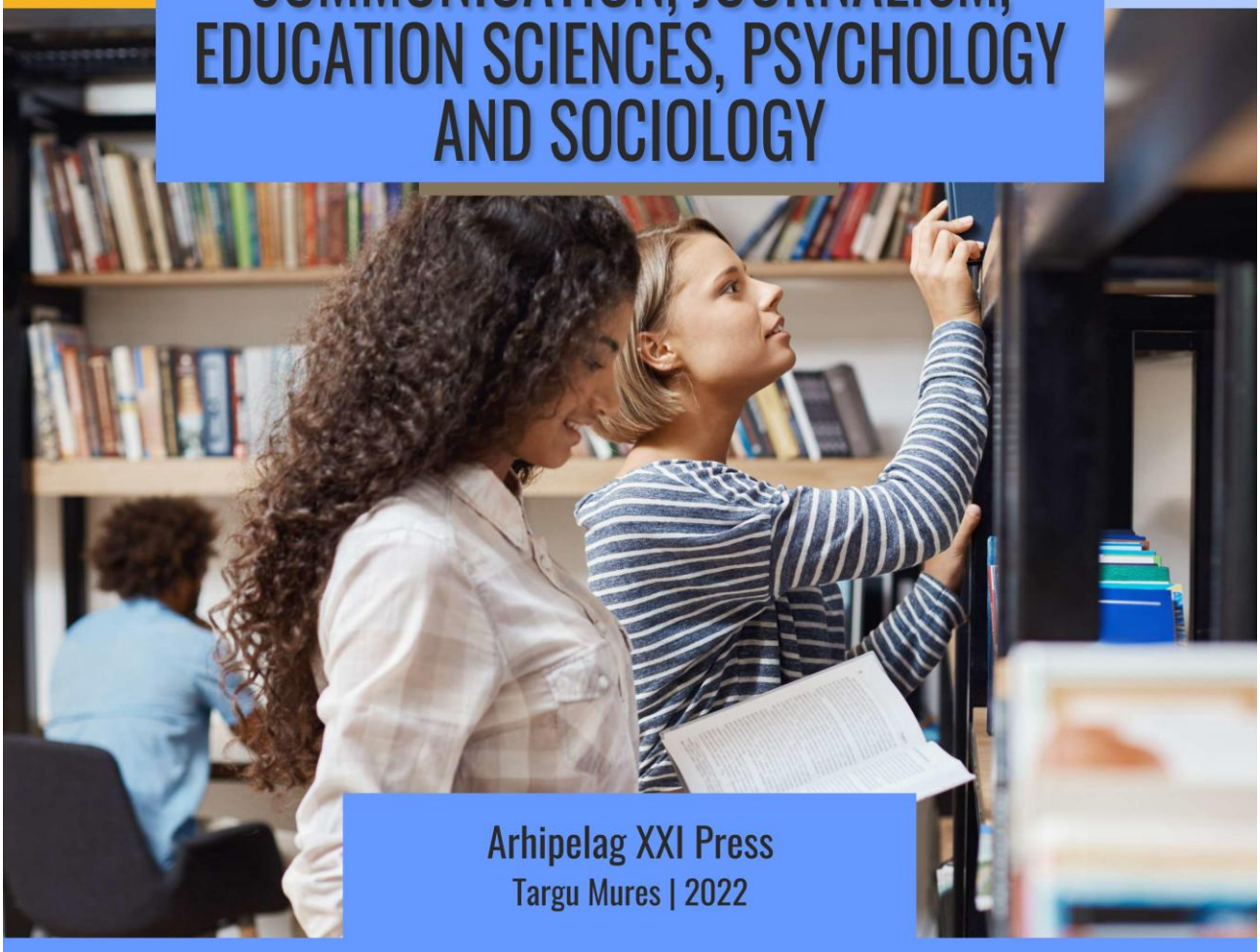
Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
Dumitru-Mircea Buda
(Editors)

Literature, Discourse and Multicultural Dialogue

COMMUNICATION, JOURNALISM, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY



Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2022

Date: 10-11 December 2022

Location: „DIMITRIE CANTEMIR" University, Tîrgu Mureș

LITERARY DISCOURSE TODAY. DIALOGUE AND MULTICULTURALISM
Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-8624-02-0

Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureș, România
Phone no: +40-744-511546
Published by: "Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2022
Email: tehnoredactare.ldmd@gmail.com

Contents

A MONADIC FORM OF RESISTANCE LEARNING 6
Tatiana Callo 6
Prof., PhD, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova 6
THE INTERCULTURAL OPENING – A REALITY AND A REQUIREMENT OF CONTEMPORARY EDUCATION 12
Teodor Pătrăuță 12
Prof., PhD, ,,Vasile Goldiș” West University of Arad 12
PROFESSIONAL ETHICS IN THE EVALUATION ACTIVITY 19
Aliona Paniș, Tatiana Mîrzenco 19
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova, PhD Student, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova 19
DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH DISORDERS FROM THE AUTISTIC SPECTRUM 27
Adriana Ciobanu 27
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova 27
LANDMARKS OF RECONFIGURATION OF THE LEARNING PROCESS FROM THE CURRICULAR AREA OF MATHEMATICS AND SCIENCES 32
Ludmila Frantuzan 32
Assoc. Prof, PhD, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova 32
EVALUATION OF SKILLS IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE 37
Nicoleta Crînganu 37
Assoc. Prof., PhD, „Dunărea de Jos” University of Galați 37
THE OTHER SIDE OF LEARNING. NEW EDUCATION AND THE LIMITS OF ONLINE TEACHING 43
Lia Lucia Epure, Adrian Păcurar 43
Assoc. Prof., PhD, "Vasile Goldiş" West University of Arad, Lecturer, PhD, "Vasile Goldiş" West University of Arad 43
DIDACTIC EVALUATION - APPROACH TO STUDENT SUCCESS 48
Dorina Chiș-Toia, Dan-Mihai Rohozneanu 48
Assoc. Prof., PhD, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca, Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca 48
ECUMENICAL TOURISM AT THE REBRA-PARVA MONASTERY, WITH THE PATRONS SAINTS "THE HOLY APOSTLES PETRU AND PAVEL" IN THE LOCATION OF REBRA, BISTRIȚA-NĂSĂUD COUNTY 55
Lia-Maria Cioanca 55
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 55

COMMUNICATION AND PUBLIC RELATIONS BETWEEN AIRLINE COMPANIES AND THEIR PASSENGERS 65
Andreea Ignat 65
Lecturer, PhD, ,,Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș 65
COMMUNICATION METHODS AND TECHNIQUES IN THE REAL ESTATE FIELD 74
Andreea Ignat 74
Lecturer, PhD, ,,Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș 74
THE ROLE OF NEW TECHNOLOGIES IN ONLINE COMMUNICATION AND IN CREATING A DETAILED VIRTUAL PROFILE OF THE INTERNET USER 79
Ioan-Claudiu Farcaș 79
Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca, North University Centre of Baia Mare 79
SONGS AND THEIR USE IN TEACHING SPEAKING IN THE EFL CLASSROOM 84
Réka Kutasi 84
Lecturer, PhD, UMFST Târgu Mureș 84
CURRICULUM DEVELOPMENT PARADIGM IN THE CONTEXT OF SOCIETAL CHALLENGES 91
Ana Ţîbuleac 91
Scientific Researcher, PhD, "Ion Creangă" University of Chișinău, Moldova 91
CULTURAL INTERFERENCE IN 20TH CENTURY FASHION 100
Sandra Celia Chira 100
Lecturer, PhD, West University of Timișoara 100
SCHOOL AND PROFESSIONAL ORIENTATION. CAREER, CAREER DECISION, CONTENT AND CONTEXT OF THIS DECISION. THEORETICAL APPROACHES 106
Claudia Hanga 106
Lecturer, PhD, University of Oradea 106
PHOTOJOURNALISM AS A DECISIVE FACTOR FOR MEDIA CREDIBILITY IN TIMES OF CRISIS. CASE STUDY: USE OF PHOTOS ON THE WEBSITES OF THE TOP THREE HIGHEST RATED IN ROMANIA IN MARCH 2020 112
Saul Pop 112
Assist. Prof., PhD, „Ștefan cel Mare" University of Suceava 112
INTER-SCHOOL COMMUNICATION AND COLLABORATION PARTNERSHIPS 120
Andra-Ramona Borș 120
PhD Student, State University of Moldova 120
THE ROMANIAN PEASANT IN THE IDEALIZING LIBRARY 123
Andreea Heisu (Bucică) 123
PhD Student, ,,Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 123

SETTING OBJECTIVES IN COMMUNICATION STRATEGIES 130
Cosmin Viziniuc 130
PhD Student, Academy of Economic Studies, Bucharest 130
AFFECTIVE CONDITIONS - OBSTACLES TO THE ACTUALIZATION OF PERSONAL POTENTIAL 136
Iuliana Bărbuceanu 136
PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău, Moldova 136
UNITY AND COHERENCE OF MULTI/INTER/TRANSDISCIPLINARY RESEARCH IN EDUCATION 144
Mara Sînziana Pascu 144
PhD Student, State University of Moldova 144
CONTEMPORARY GLOBAL CHALLENGES: MIGRATION, NATURE, INEQUALITIES 149
Luiza-Maria DRAGOMIR 149
Research Assistant "Constantin Brâncuşi" University of Tîrgu Jiu 149

A MONADIC FORM OF RESISTANCE LEARNING

Tatiana Callo
Prof., PhD, „Ion Creangă" University of Chișinău, Moldova

Abstract: What brought about this aspect of learning – resilience learning, which involves some actions that the learner knows how to perform and, if he can, turn into skills – is the idea of modernizing learning. Modernization as a process, in this context, marks the distinction of novelty and change in the present, joining a trajectory that resonates with the future. Learning can become the subject of fundamental changes, and when this occurs we find ourselves in the territory of resistance, that is, it does not yield to the action of external forces. In this case, learning does not "deteriorate", it is supported by a monadic form, as an inner unity, which reflects the force of learning. The purpose of the article is to ascertain how the triadic relationship – knowledge, grit, existential intelligence – explains or sets in motion resilience learning from the perspective of its accessibility.

Keywords: resistance learning, monad, unity, report, grit

Modernizarea învățării presupune o ancorare a învățării în „prezentul înscris pe o traiectorie ce rezonează cu viitorul sau îndrăznește să aducă viitorul în prezent pentru a-l configura cât mai repede" [9, p.21]. Dacă ne orientăm după spusele lui L. Vlăsceanu, putem afirma că azi în învățarea școlară se caută o alternativă pentru a-i da o formă diferită, dorindu-se, de fapt, să se accelereze transformarea acesteia dintr-un viitor dezirabil într-un prezent înnoit. La întrebarea cum să modernizăm învățarea în școală, tot după opinia lui L. Vlăsceanu, probabil că am putea răspunde simplu: *prin reflecție*, chiar dacă este greu să ne desprindem de atracția gravitațională a unor moduri clasice de gândire [*Ibidem*, p.21]. Modernizarea ca proces, sau tranziția, este căutarea sau instituirea perpetuă a noului ca nou, dar și ca mai bun, mai valoros tocmai pentru faptul că este nou. Fiind referențială, modernizarea ca proces este diversă în spațiul și în timpul configurării și admite formațiuni și cadre ce se configurează în diverse aspecte ale realității educaționale, expuse mai jos într-un raport din care se „degajă" învățarea de rezistență.

Într-adevăr, raportarea acestor patru fenomene este importantă și aduce beneficii semnificative învățării și educației în general. De exemplu, prin intermediul raportării se poate măsura și comunica progresul în gestionarea aspectelor de sustenabilitate în învățare. Raportarea este unul dintre cele mai utile instrumente, care permite referirea cu privire la ceva, care ulterior se definește și se construiește, dezvoltând practici acționale într-o direcție determinată.

Primul element raportabil este ***cunoașterea.*** Astăzi, în modernitatea cunoașterii, aceasta nu mai este doar un „bun simbolic", ci și o „industrie", ca mărturie elocventă a producerii, reproducerii, transmiterii, aplicării cunoașterii. Cunoașterea a devenit nucleul tare al activității reflexive. Ființa umană /elevii asimilează cunoașterea nu doar pentru a se pregăti profesional, ci și pentru a se analiza pe sine, pentru a-și ordona gândurile, opțiunile și acțiunile și pentru a se integra în societate. Cunoașterea, după afirmația lui Aristotel, nu este un baston și, dacă facem o analogie, „*mărul* locuiește o vreme în *a se coace* și apoi se mută în *a fi mușcat,* dar niciodată nu pleacă din casa *fructului* [Baumgarten, p.46], adică învățarea se transformă ca proces, însă niciodată nu „pleacă" din cunoaștere. Ca mintea elevului să cunoască ceva, ea trebuie să-i fie complet gazdă acestui *ceva,* să fie pură și să aibă puterea de a primi [*Ibidem*, p.49].

„Condiția de pertinență a oricărei cunoașteri este dată de un set de criterii standard", afirmă L. Ciolan [3, p.14]. Legitimarea cunoștințelor, gândește autorul, este conferită „din afară", raportarea făcându-se la o grilă din afară, la un model destul de rigid, în funcție de care trebuie să se

constituie orice ansamblu de cunoștințe. Actualmente, se produce un proces concomitent de deconstrucție a domeniilor tradiționale ale cunoașterii și de reconstrucție a unor noi domenii integratoare, într-un joc al articulărilor de tip caleidoscopic [*Ibidem,* p.19]. Atât obiectul cunoașterii, cât și procesul ca atare, nu sunt concepute ca având o stare finită, dată – ele se construiesc, se deconstruiesc și se reconstruiesc continuu pe parcursul învățării de rezistență.

În societatea actuală, în care se produce distribuția rapidă a cunoașterii, învățarea de rezistență, ca proces de dezvoltare, poate constitui o soluție pentru numeroasele provocări ridicate de evoluțiile sociale. Or, luciditatea conștientă a cunoașterii este o „mină de aur" când vine vorba de a promova învățarea, deoarece invită la precizie, testare, revizie, progres [5, p.54].

Pentru Augustin, așa trebuie să trăiască omul, și așa trebuie făcută societatea lui: ca un călător pe un drum cât mai neted, cât mai bine făcut de semenii lui, pentru ca patria să fie cât mai accesibilă. Gândul acesta ascunde o presupoziție tare: că toate scopurile noastre serioase, adevărate, care *merită,* sunt neapărat *acolo*... [1, p.58]. Bazându-ne pe această idee, putem deci susține că așa trebuie să învețe elevul: ca un călător pe un drum cât mai neted, cât mai bine făcut de promotorii învățării, pentru ca o cunoaștere să fie cât mai accesibilă. Prin învățare elevul are experiența unui sine multiplicat și a unei *unități multiple*. Or, aceste gânduri ne rezervă o consecință destul de concretă, cea a „ieșirii" din simbolul *a fi și a gândi*-ului spre *unitate.*

În felul acesta**, unitatea** este următorul element al raportării. Unitatea perfectă este un principiu absolut. Monada, sau unitatea, vine din greacă, *monas:* unitate. Conceptul filosofic al monadei îi aparține lui G.W. Leibniz. Pentru Leibniz monada este o formă atomică a realității, care nu este materială, deoarece nu se împarte. Monadele sunt *unități dinamice* care au o forță interioară, care armonizează între ele și care acționează în consens. Prin ideea monadelor Leibniz a rezolvat cum, dintr-o parte, rațiunea și realitatea sunt legate prin armonizarea dintre monade și materie și, pe de altă parte, dintre monadele ca atare. Monadele sunt elementele prime ale tuturor componentelor lucrurilor. Ele reflectă forța. Iar funcția monadelor constă în a construi materia [6].

Monada este principiul tuturor lucrurilor. Este semnificativ faptul că Platon își numește ideile *monade* (unități), fiecare idee este o formă fără multiplicitate sau schimbare, sau model unic, un *principiu al cunoștințelor.* De asemenea, fiecare monadă este un punct de vedere care nu își epuizează obiectul și există ca unitate (Unul), infinit multiplicabil și exprimă o mică parte a unui element [2].

Prin urmare, putem astfel raporta alternativa monadică la un proces de învățare în școală, care se consumă în practicile educaționale și în care să nu putem „despărți" elevul de învățare, în viziunea totală a minții. Eficacitatea eforturilor de învățare se produce, astfel, prin micșorarea distanței dintre elementele cognitive implicate și disponibilitatea completării cu noi elemente cognitive, care pot genera o învățare de rezistență, în consonanță cu valorile cunoașterii elevului. Dar astfel de comportament apare doar dacă există o procedură de învățare asemănătoare înainte, ca soluție reală.

Dacă introducem în discuție fenomenul **grit-ului,** atunci trebuie să precizăm că aceasta este o noțiune abordată de A. Duckworth, pe care o semnifică în felul următor. Oamenii cu cel mai mare succes au un gen de determinare feroce, care se manifestă în două feluri: sunt neobișnuit de rezistenți la șocuri și sunt muncitori; știu la un nivel foarte, foarte profund ce-și doresc. Ei nu numai că au determinare, ci și *direcție.* Această combinație de pasiune și perseverență este cea care îi face speciali pe oamenii cu rezultate foarte bune. Ei au grit [4, p. 25]. Grit înseamnă să lucrezi la ceva de care îți pasă atât de mult încât ești dispus să-i rămâi loial. Înseamnă să faci ceea ce iubești, dar nu numai să te îndrăgostești, ci și să rămâi îndrăgostit. Și să-ți faci ordine în priorități [*Ibidem,* p. 80]. Elevii trebuie să fie învățați să nu se lovească de limitele lor, nu numai din punct de vedere al talentului, ci și a șanselor. Ca, după ce au făcut câțiva pași, să nu schimbe direcția. Pentru a învăța elevii au nevoie de provocări adecvat de solicitante în combinație cu susținere constantă, caldă și respectuoasă.

Putem afirma că grit-ul este un atribut mai important, poate, decât IQ-ul și talentul, care duce la succes, deoarece este atributul elevilor care obțin performanțe înalte. Grit-ul denotă o trăsătură de caracter, o atitudine și o virtute. Grit este o combinație de perseverență la nivel de trăsături și pasiune pentru obiective pe termen lung.

Perseverența, persistența motivului și a efortului, încrederea în forțele proprii, capacitatea de a munci sunt calități non-cognitive ale elevului, care se dovedesc mai predictive decât IQ-ul în reușita școlară, în general, și în învățarea de rezistență, în special. Grit prezice succesul în situațiile provocatoare ale învățării. Grit este scopul care dă sens tuturor acțiunilor de învățare ale elevului și menținerea constantă a obiectivelor pe parcursul întregului parcurs de învățare, chiar și atunci când ceva nu-i reușește, când atingerea acelui obiect este sub pericol sau este problematică. Grit-ul presupune anduranță și, în timp ce unii sunt dezamăgiși și se plictisesc și își schimbă activitatea, grit-ul rămâne pe poziție. Dar talentul și norocul nu constituie o garanție a grit-ului.

A. Durckworth [4, p. 154] formulează și o recomandare pentru elevul care învață: „Ține minte că interesele trebuie declanșate din nou și din nou, și din nou. Găsește moduri de a face aceasta. Și ai răbdare. Continuă să pui întrebări și lasă ca răspunsurile la aceste întrebări ă te ducă spre și mai multe întrebări. Crierul tău tânjește după noutate". Or, „vechiul cu o ușoară nuanță de noutate" este logica învățării de rezistență.

Aici intervine, ca următor element al raportării, **inteligența existențială.** Pentru a ajunge la *inteligența existențială* a elevului, trebuie să precizăm că vizualizăm inteligența, conform lui H. Gardner, ca un potențial al elevului, care procesează forme specifice de informație în formule specifice. Prin învățare, elevii își dezvoltă capacitățile de informare-procesare, adică competențele, care le permit să soluționeze sau să creeze produse. Informal, fiecare elev sau mintea sa în procesul de învățare este un set de computere, care atunci când sunt alimentate cu informație în mod adecvat, funcționează eficace, modul de funcționare reprezentând exercitarea unei anumite inteligențe [Apud 5, p.33]. În acest context, inteligența existențială a elevului „solicită" o diversitate de răspunsuri la întrebările multiple ale existenței umane și, în special, în această societate a afacerilor, în care „existența este o mare afacere", nu în sens comercial, ci în sensul că dacă elevul nu găsește un sens în activitatea de învățare este inevitabil ca el să devină nesatisfăcut și neproductiv. În mod cert, găsirea unui sens în învățare nu constituie doar o provocare, ci este o necesitate profund resimțită în învățare [*Ibidem,* p.47].

Inteligența existențială reflectă întrebările existenței umane sau a faptului de a fi, de a avea o realitate obiectivă, independent de conștiința celui care gândește sau percepe această realitate. Existența este un concept fundamental, cuprinzând totalitatea determinărilor sale: problema ființei și a substanței (*Ce este? Cine suntem? De ce este? De ce suntem? De ce trăim? Ce trebuie să facem? Ce este activitatea umană*?); materia și formele ei de existență (*Cum sunt? Cum este? Unde mergem? Unde vrem să ajungem? Ce este viața? Ce este omul? Ce este timpul? Ce este spațiul?);* viziunea sistemică a lumii *(Ce este lumea? Ce este Universul? Ce este Cosmosul? Ce loc are omul în Univers?)*; conștiința ca mod ideal de existență *(Ce știu? De ce știu acest lucru? Pentru ce cunosc/învăț? Care este sensul vieții?)*. Căutarea răspunsurilor „filosofice" la asemenea întrebări angajează inteligența existențială, deși existența și viața rămân taine ce nu pot fi cunoscute în întregime prin facultățile cognitive și raționale ale omului, dar pot fi înțelese. Vocația cunoașterii și dorința sunt temelia științelor, a artelor, moralei, sunt esența oricărei cunoașteri umane. Obiectul cunoașterii îl formează realitatea exterioară omului, dar și cea interioară, sinele propriu, cunoașterea de sine prin inteligența existențială.

Finalmente, ajungem iarăși pe tărâmul fascinant al *învățării de rezistență*, ca rezultată a raportării, o învățare care presupune că aceasta nu se „deteriorează" la acțiunea unor forțe din afară. Învățarea elevilor se „reface" mereu, traversând diferite arene cognitive, dar nu „slăbește" niciodată, adică ceea ce au învățat este temeinic. După cum afirmă, H. Gardner, școala azi trebuie să fie angajată în a-i ajuta pe elevi să deprindă următoarele practici mentale: să învețe a învăța într-o locație nenaturală; să învețe să descifreze niște ieroglife pe o coală de hârtie sau pe monitorul

computerului, să învețe să gândească în spiritul unor discipline cheie. Copiii învață rapid prin însăși natura lor, însă genul de învățare care are loc într-o școală se dovedește mult mai puțin natural decât ceea ce se petrece pe câmp sau pe stradă. În prezent, pentru a-i învăța pe elevi, trebuie alese forme optimale de informare, de formare, de transformare și factori care au cea mai mare șansă de a înclina balanța spre învățare [5, p.149,152].

Disciplinele școlare reprezintă cele mai concrete și mai avansate modalități de a reflecta asupra problemelor care au un impact notabil asupra elevilor. Însă din perspectiva disciplinelor școlare, afirmă cercetătorul, modul în care majoritatea elevilor care gândesc despre aceste subiecte este unul mai puțin corect. O înțelegere disciplinară este greu de dobândit. A stăpâni formele de învățare și cultură ia mult timp și pentru mulți este destul de dificil. Însă pentru a dobândi o învățare de rezistență a disciplinelor școlare este nevoie de a îndeplini următoarele condiții: confruntarea directă a multor concepții eronate ale elevilor, care trebuie să înțeleagă că opiniile lor nu sunt necesar corecte; elevii trebuie să se „îmbibe profund cu exemple", instituind o întreagă programă în jurul unui set minim de exemple definitorii; șansa de a aborda un subiect din mai multe puncte de vedere. Punctul critic aici este că există mai multe formate eficiente, iar acest moment are șanse să se producă dacă profesorul folosește mai multe formate în mod flexibil și imaginativ [*Ibidem,* p.155]. Un elev care își cunoaște propria minte, adică care este metoda sa optimă de învățare, are mari șanse de a realiza o învățare de rezistență, când învățarea sa va fi temeinică, fără să încline treptat spre uitare.

În acest context de analiză, constatăm că *învățarea de rezistență* este o valoare pedagogică prin care se exprimă proprietatea de a se opune „evaporării" cunoașterii însușite, învățate. Învățarea de rezistență „crește" datorită mai multor factori care asigură durabilitatea rezultatelor sau performanțelor învățării și exprimă faptul ca aceste performanțe să fie consistențe și profunde și să aibă utilitate și funcționalitate. Aceasta înseamnă că va fi rezistentă acea învățare care presupune înțelegere și dobândire în mod activ, fiind legată de practică, sistematizată logic și care să aibă profunzime și funcționalitate, să fie percepută ca utilă și interesantă de către elev. În felul acesta, vor fi temeinice acele achiziții care au fost înțelese și dobândite în mod activ. Referitor la eforturile de fixare, trebuie să pornim de la valoarea memorării logice, rolul trainingului în fixare, în transfer și în sistematizare. Conținuturile recapitulate trebuie să fie sistematizate, propuse într-o altă ordine și altă manieră decât în învățare, pentru a putea fi integrate în sistemul achizițiilor anterioare.

Învățarea de rezistență exprima în esență cerința potrivit căreia cunoștințele, priceperile si atitudinile pe care le dobândesc elevii în școală să fie astfel însușite încât sa dureze în timp pentru a putea fi actualizate și utilizate atunci când sunt necesare. Temeinicia cunoștințelor, priceperilor si competențelor presupune: persistența lor in timp, profunzimea, implementarea lor în sisteme, fidelitatea si mobilitatea în momentul actualizării. Durabilitatea și trăinicia achizițiilor este asigurată în modalități specifice, în toate etapele învățării. Ea depinde de volumul si calitatea informației date, de felul în care aceasta este prezentată, de modul în care este receptată și asimilată de către elev [Apud 8].

Învățarea de rezistență reprezintă „o lume în care *ceva* poate fi distins clar de *altceva,* în care există o formă fermă, o lume închegată, o formă a ființei într-un hotar sigur" [Apud 7, p. 39].

Această „lume" se construiește după anumite reguli, consemnate de raportul cvadruplu: cunoașterea, unitatea, grit-ul, inteligența existențială. De exemplu, dozarea corespunzătoare a cunoștințelor și calitatea acestora; evitarea fenomenelor de interferență; memorarea doar a cunoștințelor înțelese; structurarea permanentă a cunoștințelor, eșalonarea acestora; motivarea puternică a elevilor; facilitarea transferului informației; compararea și opunerea cunoștințelor pentru a identifica asemănările și deosebirile, alternarea activităților ce se bazează pe imagini cu cele care operează cu abstracții, asocierea diferitelor forme de memorare; îmbinarea diverselor forme de repetare logică și creatoare; formarea stilului de muncă intelectuală a elevilor etc. [Apud 8].

În acest context, reiterăm că învățarea de rezistență include mai multe semnificații, cum ar fi: temeinică, profundă, serioasă, completă, fundamentală, durabilă, fiabilă, solidă, substanțială,

statornică, persistentă etc. Însă aceasta nu presupune stagnare în dezvoltarea personalității elevului, ci exprimă necesitatea realizării unei finalități valoroase, elevate și eficiente a învățării: cunoștințe esențiale și profunde, fiabilitatea cunoștințelor, capacități elevate, eficiența competențelor, adaptabilitatea la nou, la schimbare, spirit de independență, capacitatea de autorealizare, responsabilitate personală, randament sporit, creativitate etc.

Învățarea de rezistență devine, astfel, una din mișcările cele mai semnificative din practica învățării din ultima vreme, competențele, valorile, atitudinile elevilor putând fi formare prin modificări și revizuiri substanțiale, accentul fiind pus pe abilități de ordin înalt și pe capacități integratoare, pe activități de învățare prin cooperare, de formare a performanței. Învățarea de rezistență, azi, pornește de la probleme, provocări, realități ale existenței umane, aducând beneficii semnificative pentru elevi și contribuind la o mai bună realizare a învățării.

Învățarea de rezistență necesită o bază solidă pentru actul învățării, în scopul menținerii pe o durată suficient de îndelungată, în vederea valorificării efective a celor învățate. Claritatea celor învățate este un real reper *în* și *pentru* viață, condensat în zicerea latină „Non scholae des vitae discimus".

Astfel, distingând acest tip de învățare, concret, real, trebuie să avem, mai întâi de toate, o idee clară și justă despre învățare, în cazul când acceptăm că noțiunea de învățare posedă ea însăși o definiție în parte multiaspectuală. De fapt, raporturile stabilite cvadruplu reprezintă tot atâtea întrebări pe care ni le punem neînsetat asupra statutului și naturii noțiunii de învățare, care se dovedește, deocamdată, extrem de complexă. Abordând însă acest aspect important, constatăm că învățarea de rezistență ajunge să postuleze existența unui referent încă destul de ambiguu. Deplasată la nivelul procesului și dat fiind cadrul larg în care se desfășoară, învățarea de rezistență se reintegrează domeniului pedagogic pentru o interpretare care să evidențieze calitatea sa de mediator între realitate și reflecția asupra acestei realități existențiale, repunându-se în drepturi egale cu toate celelalte tipuri de învățare.

Concluzii. În această ordine de idei, fără să diminuăm cu nimic importanța celorlalte formule ale învățării, considerăm totuși că *învățarea de rezistență* reprezintă caracteristici care o definesc drept acțiune de învățare fundamentală, capabilă să fixeze atât elementele care definesc învățarea ca pe o un proces bine gândit, cât și ca produs statornic, bine fixat în memoria și gândirea elevului. Determinările cu care elevii pleacă pe drumul învățării și care fac parte din „zestrea" lui, sunt importante prin prisma raportului cvadruplu *cunoaștere, monadă (unitate), grit, inteligență existențială,* ca principii fundamentale ale unui proces paradigmatic atât de complex, cum este învățarea de rezistență, într-o perspectivă aspectual nouă, care cunoaște deja o ascensiune interpretativă. Astfel, în virtutea unei necesare adecvări între noțiunile semnalate, pentru a reuși o realizare cât mai fecundă a învățării de rezistență, ținând seama de diferitele grade de raportare a acestora, ar trebui reconsiderate tehnologiile și metodologiile învățării, în sensul dialectizării lor prin renunțare la univocitate. Desigur, pentru a confirma o atare opinie, este necesar un studiu asupra gândirii despre legătura dintre învățare și rezistență, punând în evidență o figuralitate variată din punct de vedere teoretico-praxiologic. Acest lucru ar reprezenta o etapă evolutivă esențială în fundamentarea învățării de rezistență.

BIBLIOGRAPHY

Baumgarten, A. 7 idei înrâuritoare ale lui Aristotel. București: Humanitas, 2012.

Borcherding, J. New System of the Nature of Substances.... 2020. Disponibil: https://academic.oup.com/ book /36149/ chapter-abstract /314417573? redirectedFrom=fulltext

Ciolan, L.Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.

Duckworth, A. Grit: puterea pasiunii și a perseverenței. București: Publică, 2018.

Gardner H. Tratat de răzgândire. Arta și știința modificării mentalului. București: ALFA, 2006.

Garcia, G., Carlos, J. Diccionario de filosofia. Madrid: Edaf, vol. 252, 2000.

Liiceanu, G. Despre limită. București: Humanitas, 2004.

Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor si deprinderilor. Disponibil: https://www.qdidactic.com/didactica-scoala/didactica/principiul-insusirii-temeinice-a-cunostintelor-price212.php

Vlăsceanu, L. Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă. Iași: Polirom, 2007.

THE INTERCULTURAL OPENING – A REALITY AND A REQUIREMENT OF CONTEMPORARY EDUCATION

Teodor Pătrăuţă
Prof., PhD, „Vasile Goldiş" West University of Arad

Abstract: The potential richness of European multiculturalism without diminishing or canceling the identity of each culture can be converted into a real interculturalism. Therefore, we believe that it is a reality and at the same time a requirement that educational and cultural policies must be open not only to the needs of national values but also international values, because cooperation in the economic and political fields will become impossible if it is not able to ally itself with the spirit of deep harmonization in the fields of culture and education. Our society is finding from day to day that it is becoming more and more complex in which education approaches an intercultural pedagogy as differentiated as possible. I support the idea that intercultural education constitutes a dialectical object of structuring an absolutely open cultural identity.

Keywords: education, multiculturalism, inter-culturalism, diversity, value

Educația a fost dintotdeauna şi este în permanenţă o purtătoare prin ea însăși a unui etos eminamente spiritual. Ea este cea care facilitează accesul individului la zestrea culturală şi se converteşte în instanţă culturală sui-generis. Educația este producătoare de cultură (şi nu numai reproductivă). Acest lucru îi conferă o responsabilitate: îi revine acesteia (alegere cminamente etică) sarcina de a selecta între o perspectivă segregaționistă sau asimilaționistă, care construiește închiderile şi imperialismele culturale de mâine, și o perspectivă a partajului și schimbului, care stimulează diversificarea intereselor culturale, curiozitatea, creativitatea, deschiderea și împărtăşirea.

Diversitatea culturală nu este prea uşor de realizat și gestionat. Ea este o realitate dezirabilă, dar de îndată ce prinde contur apar numeroase probleme. Se observă cănusuntemîndeajuns de pregătiți să construim și să perpetuăm diversitatea. Ne împiedicăm adesea de suficiențele, obişnuințele și ncertitudinile personale, securitate pe care tindem să le perpetuăm.

Instituţiile de învăţământ sunt locul de întâlnire a mai multor modele de semnificare a lumii, de valorizare a comportamentelor şi de transmitere a experienței specifice. Din ce în ce mai mult în aceste instituţii devin o mare diversitate culturală, un loc al întâlnirii şi al schimbului de modele sau de referințe valorice.

Ralierea axiologică la diversitatea culturală nu este lipsită totuşi de apariția unor conflicte, de situații problematice, de punerea în chestiune a reperelor identitare.De aici şi necesitatea de a putea răspunde la câteva întrebări cum ar fi:Cum se poate percepe şi cum poate fi rezolvat dezechilibrul cultural, lingvistic, psihic? Aceasta rămâne o problemă care trebuie rezolvată în continuare.Care este perspectiva interculturală?Stă în puterea noastră să realizăm o deschidere interculturală în care să ne regăsim cu toţii? Răspunsurile pot fi primite doar prin educaţie,printr-o educaţie interculturală adecvată cu o deschidere reală spre toţi noi.

Educația interculturală presupune cel puțin două dimensiuni, care se leagă indisolubil una de alta: o dimensiune de cunoaştere (care este de ordinul ştiinței) şi o dimensiune a experienței (subiectivă, relațională). Prima dimensiune se referă la achiziționarea de către cei educați a unor unelte conceptuale pentru a înțelege realitatea și a dispune de informații pentru o bună inserție în viața cotidiană, de a depăși puncte de vedere parțiale, de a se îndepărta de stereotipuri și prejudecăți, de a şti să comunice într-o lume diversă. Dimensiunea experiențială disponibilă și de a accepta

alteritatea, de a îmbogăți spațiul relațional cu experiențe multiple, de a încuraja prin acte proprii cooperarea și înțelegerea mutuală.

Abordarea deschiderii interculturale în educație constituie o nouă manieră de concepere și implementare a dimensiunii acesteia și o nouă atitudine relațională între profesori, elevi, părinți și comunitate. Perspectiva interculturală deschide noi piste de manifestare a diversității și diferențelor. Poziționarea interculturală nu se reduce la o prezentare cumulativă a unor cunoştințe despre valorile altora, ci înseamnă cultivarea unor atitudini de respect și de deschidere față de diversitate.

Educația interculturală se constituie într-o strategie de pregătire a societățile democratice viitoare astfel încât persoanele să se relaționeze convenabil unele la altele şi la culturile pe care le posedă. Adaptarea la mutația şi diversitatea culturală este necesară atât pentru „minorități", cât și pentru „majoritari", in interacțiunile prezente şi viitoare. De altfel, în condiţiile de azi demarcația clasică între majoritari şi minoritari este tot mai dificilă şi mai periculos de realizat. În funcție de multiple perspective de referință, toți indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situații din ce în ce mai dese când nu se mai știe cu claritate cine este minoritar şi cine este majoritar. Perspectiva de deschidere interculturală, de concepere a unei educații interculturale poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în societate , prin formarea unor comportamente dezirabile precum :

a. luarea de decizii în chip democratic;
b. acceptarea responsabilității altora şi a propriului eu;
c. soluționarea problemelor interpersonale;
d. stăpânirea emoțiilor primare;
e. aptitudinea de a ştii comunica (a asculta și a vorbi);
f. a coopera și a instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc. ;
g. a ştii să te respecţi pe tine și pe ceilalţi din jurul tău şi toleranță față de opiniile diferite;
h. aptitudinea de a evita altercațiile fizice etc.

Consultând o anumită bibliografie de specialitate, putem constata că teoretizările și acțiunile privind deschderea interculturală poate constitui o consecință a unor dificultăți relaționale ivite în anumite situații de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic şi acțional credem că este un răspuns specific la o problemă de a zilei şi anume: eşecul educaţiei interculturale a imigranților, fie aceştia copii, tineri sau adulţi.

Multiculturalismul european este o bogăție potențială, cu condiția să nu diminueze sau să anuleze identitatea fiecărei culturi, şi se poate converti într-un veritabil interculturalism. Acesta din urmă reprezintă un principiu care vizează instaurarea modurilor de comunicare, de schimburi, de conexiune între multiplele modele culturale, punând în relație și în egalitate moduri de gândire și coduri expresive diferite, prin potentarea conștiinței de contrast.Însăşi conştiința identității culturale se fortifică prin depășirea mediului cultural ale cărui valori cu greu mai pot fi percepute în propria cultură. Cantonarea statică în interiorul unei singure culturi nu face decât să sărăcească însăşi cultura respectivă. „Se poate spune – citim într-un document al UNESCO-ului.(Cultures, 1977, p. 87) că o bună educație culturală trebuie să-i permită persoanei a transcende aspectele culturii sale, percepute ca fiind limitative, şi a pune în libertate aspirațiile care sunt paralizate în maniera unei cămăşi de forță".

Politicile educative şi culturale se cer a fi deschise nu numai la valorile naționale, ci și la valorile internaționale, căci cooperarea economică și politică va deveni imposibilă dacă nu se va alia cu spiritul de comprehensiune şi de cooperare în domeniile culturii și educației. Trebuie valorizate toate particularitățile, modelele comportamentale, ce caracterizează elevii sau grupurile şcolare în situația interculturală. Există o cunoaştere relațională, centrată pe dialectica dintre dependență și autonomie vizavi de alta, pe care MichèleSalmona o numeşte cunoaștere phorică (de la grecesculphorein, care înseamnă a purta, a suporta, a asuma dependența și autonomia altuia şi a

sinelui). Formarea pentru phoric constă în conştientizarea actorilor de dificultățile relaționale în termeni afectivi, prin raport cu eşecurile, temerile, grijile fiecăruia.

O educație aptă să ia în considerație sau – mai mult – să se fundeze pe diferență și să se deschidă diverselor valori pare extrem de benefică și singura capabilă să răspundă nevoilor Europei de astăzi și de mâine. Încă din 1950, Louis Meylan – de pildă – anunța virtuțile unei educații interculturale: „O perfectă loialitate, respectul persoanei umane, toleranța, simpatia, sociabilitatea, generozitatea și spiritul de întrajutorare .

Educația interculturală ne vizează pe toți toţi, autohtoni sau emigranți, şi caută să-i sensibilizeze la respectarea diversității, la toleranță, la solidaritate. Deschiderea educației interculturale corespunde unei opțiuni ideologice şi politice care, departe de dificultatea unei alegeri clare în sistemele de valori (absență care se reproşează uneori educației actuale), face această pledoarie pentru a pregăti viitorii cetățeni în perspectiva unei vieți armonioase în societățile multiculturale actuale şi viitoare.

Aşa cum afirmă unii specialişti nu este vorba de o educație compensatorie . În raport cu educația compensatorie, psihologia interculturală are o poziție foarte clară : refuzul „modelului deficienței", în favoarea ‚modelului diferenței", Se acreditează ideea că diferenţele culturale in performanțe profesionale nu sunt atribuite automat lacunelor sau mediului cultural „defavorizat", ci sunt repercusiuni ale unei adaptări la contexte culturale necunoscute.

Educația interculturală se apropie de pedagogia diferențiată, care ține seama de achizițiile prealabile şi de particularitățile fiecărui individ. La nivel instituțional, ea implică alegerea unui model de relaționare prin integrare, și nu prin asimilare.

Educația interculturală nu trbuie să se confunde cu facilitarea sau încurajarea inițierii în limba si cultura de origine . Este lucru cunoscut că învățarea unei a doua limbi se face mai eficient dacă prima este bine însuşită, că integrarea culturală este mai facilă pentru cei care au o identitate puternică. Societatea noastră devine din ce în ce mai complexă. Migrația, multiplicarea contactelor, dispariția frontierelor nete sunt realități evidente. La aceste realități se poate răspunde în mai multe feluri. Pentru unii, nu este decât o singură soluție: asimilaționismul, care reclamă din partea populației care soseşte în mediul de primire să fie asimilată, să se topească până la dispariția ei în cultura nouă, pentru alții, se deschide o altă alternativă: multiculturalismul, care ar însemna afirmarea notelor specifice fiecărei culturi, dar în chip izolat, fără contaminări reciproce. Cum arată Hubert Hannoun într-o lucrare pe această temă, fiecare dintre cele două atitudini constituie propriul lor ghetou, căci rămân închise şi sărăcăcioase. Pentru Hannoun, soluția cea mai convenabilă se situează la nivelul unei atitudini interculturale, ce implică simultan afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, dar şi deschiderea spre alte culturi în perspectiva construirii unei noi civilizații comune. Abordarea interculturală presupune două dimensiuni : un nivel al realității, al descrierii obiective şi ştiințifice, privind dinamica tuturor contactelor între culturi diverse, un alt nivel fiind cel al proiectelor educaționale și societale, privind toate interacțiunile care concură la formarea unui mediu solidar, comunitar, cu interacțiuni normale, fără raporturi de forță

Deschidera educației interculturale poate constitui un proiect dialectic de structurare a unei identități culturale deschise, având drept scop:

- îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă antropologică;
- înțelegerea punctului de vedere al altuia, prin poziționarea inteligent relativistă ;
- legitimarea identității culturale, împiedicând sacralizarea;
- protejarea schimburilor, a ajuta fără culpabilizare poziționările personaliste;
- asigurarea respectului diferențelor, dar în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce

Sarcina educaţiei interculturale de azi este de a forma o conştiinţă europeană. Încă din clasele primare este de dorit să se cultive respectul şi solidaritatea faţă de cultura altor popoare. Câteva valori-cheie trebuie să-şi facă loc în programele educaţionale și în procesele de învățământ : aspirația către democrație, respectul drepturilor omului, al drepturilor, justiția socială, echilibrul ecologic, toleranța și pacea, tradițiile culturale etc.

Dialogul cultural ar putea fi o strategie de interogare intraculturală asupra fundamentelor unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităților față de expresii inedite. Trebuie combătută tentativa de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare că acestea sunt minore sau negative, plecând de la criterii a prioritatii, etno- sau sociocentriste, poziție adoptată de multe instituții şcolare sau nonscolare.Obişnuința de a impune anumiți invarianți monoculturali altor spații culturale este cu totul contraindicată.

Foarte important este de a implementa principiul abordării interculturale în educaţie, după opinia noastră, în cel puțin două ipostaze :

- pe un plan sincronic, pentru o înțelegere adecvată a indivizilor ce aparțin unor culturi diferite şi care trăiesc în acelaşi prezent istoric; este sensul curent dat interculturalității şi domeniul de reflexie cel mai bogat până în prezent;
- pe un plan diacronic, ca pârghie regulatoare sau catalizatoare al întâlnirii unor culturi, ce aparțin unor perioade de timp diferite; este un domeniu teoretic mai puțin abordat, dar care poate rezerva suficiente sugestii euristice chiar și pentru ipostaza sincronică a ipotezei interculturaliste.

Perspectiva deschiderii interculturale ar putea astfel prezida actul resurecției unei culturi, considerată ‚moartă", prin intermediul unei înțelegeri „simpatetice" a valorilor „străine", plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată o suită de traduceri/transformări constante ale câtorva motive de bază. Prin această „traducere" (transcriptic, transpozitic, reiterare, variație), „structurile de profunzime" ale unei culturi rezistă şi se actualizează contextual în „structuri de suprafață", în funcție de o referențialitatesocio-culturală determinată. Configurațiile spirituale occidentale sunt, în fond, variații tematice ale aceloraşi motive care se pot găsi în toate culturile. Aşa-numitele renaşteri culturale nu sunt decât mutații de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale ocultare, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare pe o bază valorică preexistentă și în interiorul ei. Tradiția noastră culturală se instalează pe aceeaşi „sintaxă", dimensionată funciarmente pe măsura omului dintotdeauna şi de pretutindeni. Nu se poate nega existența unor invariante sau „universalii" culturale, ce se păstrează în orice timp sau spațiu cultural şi care sunt expresii ale unității și unicității omenirii.

Educația interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie să fie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune – rele, ale noastre – ale altora etc.). Perspectiva dihotomică, maniheistă trebuie să-i fie străină ipotezei interculturale. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de interpenetrarea lor, de juxtapunerea și complementaritatea lor. Pot însă să apară și anumite paradoxuri, de pildă, faptul că, la un moment dat, pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, intercultural, între valori practice și teoretice etc.). Situațiile paradoxale se rezolvă atunci când se iau în calcul o serie de variabile circumstanțiale. Învățarea simultană a măcar două limbi străine, difuziunea simbolurilor general-umane, accentuarea valorilor care mai degrabă unesc oamenii decât ii divizează, integrarea şcolilor în relații de înfrățire la nivel european, un alt mijloc de sporire a valențelor culturale ale activităților educative.

Chestiunea deschiderii educației interculturale este şi poate fi un răspuns specific, pedagogic, la încercarea de soluționare a unor consecințe socio-culturale. Multe reuniuni internaționale sau organisme specializate, mai ales din Occident, şi-au concentrat atenția asupra acestei problematici. Redăm, în continuare, o serie de concluzii, evocate de Consiliul Europei în 1983, dar care îşi păstrează relevanța și astăzi[1](Recueild'information, 1983, pp. 205-206):

- principiul interculturalist, în situația didactică, nu poate să se substituie unor exigențe deja clasice ale şcolii, dar le poate însoți și facilita, prin lărgirea sferei de preocupări ale şcolii. El se constituie într-un mijloc prin care instituția școlară îşi atinge mai bine scopurile de democratizare, de egalizare a şanselorşi de difuziune culturală;
- interculturalismul înseamnă recunoaşterea reciprocă a culturilor de origine şi de primire, în cazul migrației, precum și a diversității expresiilor culturale ale migranților şi autohtonilor. Aceste culturi nu sunt niciodată fixe, înghețate în propriile structuri, ci dinamice, creative tocmai prin jocul împletirilor şi al contactelor multiple ;
- din recunoaşterea egalității valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel și că dispar unele diferențe sau chiar disparități. Şcoala trebuie să releve şi să cultive aceste diferențe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunității în care se integrează noii veniți ;
- diversitatea experiențelor culturale, la care se va alinia şcoala, în noul context, trebuie să determine repunerea în chestiune a criteriilor de evaluare şcolară, care nu mai rămân socio- sau etnocentriste. Selecția școlară, ca și percepția eşeculuişcolar vor fi resemnificate în consens cu noua paradigmă de dimensionare a proceselor şcolare;
- practica interculturală în școală, precum și înțelegerea între elevi depind in bună măsură de organizarea proceselor educaționale, de calitatea colaborării între profesorii autohtoni şi cei străini. Relațiile de înfrățire dintre şcoli din țări diferite, schimburile de elevi sau de personal didactic sunt strategii suplimentare de împlinire a exigențelor educației interculturale;
- conținutul învățământului trebuie să se plieze și el pe coordonatele interculturalității. O reexaminare a ponderii informațiilor şicunoştințelor cu caracter general-uman se cere cu acuitate, după cum trebuie asigurată şi o decongestionare a conținutului de elemente valorice înguste, fără a se afecta ponderea acelor elemente particulare, purtătoare şi revelatoare de valori înalte şi perene;
- formarea inițială și continuă a formatorilor este o altă cale de asigurare a implementării principiului interculturalității. În acest sens, trebuie regândite prioritățile, strategiile, metodologiile, obiectivele şi practicile pedagogice de pregătire a cadrelor didactice. Experiența culturală și relațională a profesorilor este o premisă și un prim pas în concretizarea educației interculturale;
- un rol important în traducerea în act a acestei exigențe revine nu numai şcolii, ci și altor instanțe: familia, organizațiile de copii și tineret, organizațiile etnice, confesionale etc. O conjugare a eforturilor educaționale externe şcolii, a capacităților educogene ale formalului, nonformaluluişi informalului devine mai mult decât necesară.

Educația interculturală derivă din inegalitatea în relațiile socio-culturale ce caracte- rizează societatea europeană și din repercusiunile lor asupra învățământului, având un rol pozitiv şi crucial în întronarea justiției și egalității. Un aport important în diseminarea ideii de interculturalitate şi în sensibilizarea principalilor factori politici față de topica interculturalăl-a avut şi îl are Consiliul Europei. În acest sens, educația şi cultura se află sub autoritatea Consiliului de Cooperare ce are drept obiective:

- să pună la dispoziția tuturor statelor membre cunoştințe specifice, precum şi tehnici de difuziune culturală;
- să stabilească relații de cooperare între educatori la scară europeană ;

- să sensibilizeze populațiile Europei asupra zestrei spirituale comune, sugerând obligații corespunzătoare ale tuturor față de aceste elemente;
- să instaureze un climat de înțelegere activă şi de respect față de calitățile culturale ale fiecărui grup în parte.

Educația pentru înțelegere interculturală poate fi detaliată în următoarele aspecte: educație civică europeană, educație socială şi civică, învățarea drepturilor omului, pregătirea și participarea la viața socială, formarea formatorilor în perspectiva interacțiunii culturale, educația şi dezvoltarea culturală a imigranților, educația într-o societate multiculturală.

Educația interculturală își propune să pregătească indivizii şi societățile să fie mai atente la dimensiunea culturală a existenței lor. În condițiile sporirii contactelor, ale interacțiunilor posibile, se pot decela în seturi de obiective ale educaţiei interculturale precum: *Păstrarea şi apărarea diversităţii culturale a populaţiei* . Educaţia, ca instanță de transmitere a valorilor, se poate mult mai mult centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural o presupune. Nu trebuie în nici un caz să se instituie primatul unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune adaptarea oricărui educabil la mediul propriu, al regiunii,oraşului, culturii sale particulare,al matricei plaiului în care vieţuieşte.

Abordarea deschiderii interculturale refuză tentativa folclorică şi caricaturală de apropiere a unei culturi, stigmatizarea sau ierarhizarea valorică a culturilor. În toate țările , deschiderea interculturală spre o educaţie reală,autentică poate fi un instrument eficient pentru a lupta împotriva intoleranței și xenofobiei. Această perspectivă poate evita tendințele de dispreț și de aneantizare a unor culturi minoritare, dar deosebit de interesante pentru zestrea culturală a umanității. Adevărul este că interculturalismul poate fi un instrument pentru ameliorarea egalizării şanselor şi a inserției optimale a populațiilor străine, europene sau nu, în viața economică și socială, punând în practică dorința de întărire a drepturilor pentru toți și, de aici, chiar dezvoltarea democrației în societatea actuală. Sunt deziderate pe care noi cei de azi,educatori sau nu, le putem urmări şi realiza în perspectiva construirii Europei de mâine,în care să ne găsim şi regăsim cu toţii.

BIBLIOGRAPHY

Bârlogeanu, L. (2006), *Educaţie interculturală*. Ministerul EducaţieişiCer cetării,Proiectul pentru Învăţământul Rural, Bucureşti;

Bellak, L.,2008, T.A.T.,T.A.C.,T.A.B. în utilizarea clinică, Editura Profex, București

Block, J., 2008 The Q-sort in CharacterAppraisal; EncodingEubjectiveImpressions of PersonsQuanntitatively, Washington DC, American Psychological Association;

Bocoș M, 2007, Teoria și practica cercetării pedagocice, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;

Bocoş, M. (2003), *Cercetarea pedagogică, Suporturi teoretice şi metodologice*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

Ciolan, L. (2008), *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iaşi;

Cucoş, C. (2000), *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, Iaşi;

Cucoş, C. (2003), *Pluralismul valoric şiexigenţeleeducaţiei interculturale,* în *Didactica Pro*., nr.4-5 (20-21);

Dasen, P., Perregaux, C., şiRey, M. (1999), *Educaţia interculturală*, Editura Polirom, Iaşi;

Gardner H., 2006, Inteligențe multiple. Noi orizoturi. Editura Sigma, București

Hampson S.E., 2005, Advances in PersonalityPsychology: Volume 1, Psychology Press, T&C Group;

Hampson S.E., 2005, Advances in PersonalityPsychology: Volume 2, Psychology Press, T&C Group,

Iucu, R. B. (1999), *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională,* Editura Polirom, Iaşi;

Iucu, R. B. (2000), *Managementul si gestiunea clasei de elevi: fundamente*

Ivasiuc,A., (2010), *Educaţia interculturală: de la teorie la practică*;

Jinga, I. (1998), *Manual de pedagogie,* Editura ALL Educaţional, Bucureşti;

Legea educației naționale, nr.1;

Milivoievici,V. (2012), *Managementul clasei de elevi*, în *Educatori pentru societatea cunoaşterii,* Timişoara;

Monteil, J. M. (1997), *Educaţieşi formare. Perspective psihosociale,* Editura Polirom, Iaşi;

Poledna, R., (2003), *Interculturalitate. Cercetări şi perspective româneşti*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

Stan, E. (2003), *Managementul clasei*, Ed. Aramis, Bucureşti;

Tudorică, R. (2007), *Managementul educaţiei în context european*, Editura Meronia, Bucureşti;

PROFESSIONAL ETHICS IN THE EVALUATION ACTIVITY

Aliona Paniș, Tatiana Mîrzenco
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" University of Chișinău, Moldova, PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău, Moldova

Abstract: Professionalism is a relevant ideology for those working in the field of education, with the role of coagulating the common beliefs of a profession. Professional ethics in the evaluation activity obliges the teaching staff to respect the personality of the evaluated one and to show a respective demand, to maintain his own reputation and the reputation of his colleagues and to take care of the moral credibility of the society. In the assessment activity, a professional depends on duty, responsibility, motivational needs of society and, last but not least, on personal qualities. At the same time, the personality factors of the teaching staff can influence the way of teaching evaluation.

Keywords: ethics, professional ethics, evaluation, humanistic pedagogy

În perioada digitalizării, tot mai frecvent, se discută despre etica profesională a cadrului didatic. În multe lucrări s-a descris despre etica participanților în actul educativ, rolurile fiecăruia.

Prin termenul ,,etică'' se înțelegea locul obișnuit de trai, casă, locuință. Pornind de la cuvântul *ethos*, cu sensul de caracter, Aristotel a creat adjectivul *etic* pentru a desemna o clasă specifică de calități umane, numite de el *virtuți etice*. Aceste virtuți reprezintă, după Aristotel, niște facultăți ale caracterului, temperamentului omului, care mai sunt numite ,,calități spirituale". Cu scopul de a reliefa totalitatea virtuților etice într-un compartiment separat al gnosiologiei și de a-l delimita într-un domeniu distinct al științei, Aristotel introduce în uz noțiunea din *etică.* [2, p. 10]

În acest context, *etica* este ştiinţa filozofică despre morală şi moralitate, iar morala, la rândul său, reprezintă ansamblul concepţiilor, ideilor, valorilor, principiilor, normelor şi idealurilor care călăuzesc şi reglementează conduita oamenilor, convertită în fapte şi acţiuni sociale. [3, p. 97]

Etica, căutând o definire pe măsura înțelegerii și simțirii umane, pune la baza educației, ca și în alte relații umane, valorile fundamentale (adevărul, binele, iubirea, virtutea), dezvăluind legitățile progresului moral și spiritual. Pedagogia tinde mereu spre idealuri etice, întemeiate pe valorile fundamentale. [6, p. 51]

Etica, pe tot parcursul dezvoltării civilizației, s-a adresat conceptelor fundamentale, care au stat și stau și acum la bază sistemelor educaționale. Astfel de rând cu etica, pedagogia se angajează în activitatea de cultivare spirituală, ce transformă în știință și artă a educației umaniste. [ibidem, p. 52]

În această ordine de idei, cercetările efectuate în domeniul pedagogiei populare atestă că ideile educației, plămădite și păstrate în tezaurul românesc, l-au însoțit pe om, l-au orientat spre lumina cărții, astfel au scos în vileag superioritatea persoanelor cultivate:,, Ca să cunoști ceea ce ești trebuie mai întâi să cunoști ceea ce trebuie să fii", ,,Omului cu străduință toate sunt cu putință". [ibidem, p. 54]

Așadar, etica este o știință care pune la baza sa valorile fundamentale umane, transmise prin generații care au stat și stau la baza sistemelor educaționale.

Funcția educativă a eticii a fost dezvăluită încă în antichitate de Platon și Aristotel. Pentru Platon, cunoașterea binelui are un efect educativ, iar pentru Aristotel, cunoașterea binelui nu antrenează direct și respectarea sau practicarea lui, deoarece există oameni care știu ce trebuie să facă, și totuși nu fac ceea ce știu că trebuie să facă. [1, p. 15]

În context, etica pedagogică în cadrul Educației din Sparta a fost susținută de către Plutarh (46-120 e. n.), care considera că asprimea, strictețea și cruzimea față de copii ce se ducea în școlile spartane a reprezentat o necesitate în educarea oamenilor curajoși, dârji, capabil să-și apere Patria. Totodată, Platon (9427-374 îHr.) în disputa sa cu Menon, susținea ideea că virtutea poate fi învățată; Aristotel (384-322 î Hr.) considera că gimnastica și practicarea ei este destinată nu numai dezvoltării fizice, dar și urmării morale sau etice; Socrate (469-390 îHr), ca și Platon și Aristotel, consideră că pentru formarea morală a omului cel mai important lucru este acesta să însușească normele morale, adică să cunoască binele. [6, p. 54]

Educația *în perioada Renașterii* admitea ca, în primul rând, să se educe moralitatea, temeiul normelor morale.

Astfel, în *sistemul educațional elaborat de Comenius* (1592-1670), din rând cu preceptul cunoașterii de sine și cel al erudiției, un loc important se acordă și stăpânirii de sine. Autorul operei „Didactica magna" consideră că pedagogul trebuie să fie om cultivat, tolerant și bine crescut. În relația sa cu elevul, pedagogul e dator se respecte toate principiile morale orientate spre educarea spiritului uman. Pentru a cultiva pietatea (religiozitatea) Comenius recomanda studierea obligatorie a Bibliei.

Preocupat de problemele educației, D. Cantemir (1673-1723) insista asupra unor aspecte ale idealului educației, virtutea ca subiect principal al domeniului. După părerea sa, virtutea s-ar dobândi prin cunoașterea de sine, știrea lui Dumnezeu și cunoașterea lumii. Astfel, omul devine mai sigur și mai virtuos.

Odată cu dezvoltarea idealurilor filosofice ale educației bazate pe respectul elevilor, pe natura lor firească, pe cunoașterea lor cât mai profundă (K. Ușinscki, L.Tolstoi, H. Spencer , I. Kant, J Dewey, M. Montessori etc.) ideile etico-pedagogice capătă o arie mai amplă. [7, p. 58]

Elaborându-și concepția pedagogică, Macarenko afirma că experiența sa pedagogică a fost întemeiată pe principiul: mai mut respect și și mai multă exigență față de copii în procesul educației. Suhomlinski a continuat dezvoltarea acestor principii morale în relațiile pedagog elev, introducând în contextul lor valori cum ar fi: umanismul, dragostea față de elevi, prietenia bunătatea, încrederea în capacitățile elevilor etc. [ibidem, p. 59]

Pedagogia umanistă îi ajută atât pe pedagogi, cât și pe elevi să devină liberi, destinși. Acest fapt cere aplicarea unor metode:

- să se autoînțeleagă;
- se înțeleagă factorii care cauzează sfială;
-să-și formeze și să-și impună o autoevaluare;
- să însușească și să folosească anumite abilități;
-să acordă ajutor altor copii sfioși. [ibidem, p.128].

În acest context, particularitățile măiestriei pedagogice au la bază aspectul moral sau etic, care își găsește exprimare în capacitatea de a crea un climat psihologic moral în procesul comunicării. Dearece școala și educația, prin esența lor, sunt mereu implicate în situații de conflict, apărute între elevi și pedagogi sau între pedagogi și părinți, putem afirma: munca pedagogică este o muncă de muncă de prevenire sau de rezolvare a situației de conflict.

Discutând fenomenul etic în contextul măiestriei pedagogice ar trebuie să se rețină că, trăsăturile de caracter ale personalității pedagogului, abilitățile lui au o pază morală, etică și spirituală ca și cea a societății, având un principiu pedagogic-creștin comun: „Poartă-te cu oamenii așa cum dorești să se comporte ei cu tine". Folosirea metodelor de prevenire și de soluționare a conflictelor în baza normelor etice de comportare profesională mai rămâne o problemă actuală, nu pe deplin rezolvată. [ibidem, p. 129]

Prin urmare, umanizarea învățământului determină strategia și tactica comportării pedagogice în cadrul lecțiilor. Ea nu constă doar în relațiile de prietenie, colegialitate, colaborare și ajutor reciproc. Un pedagog ce posedă cu adevărat etica e capabil să se respecte pe sine, să-i respecte pe alții, să-și respecte profesia, fie artist sau maiestru în pedagogie. [ibidem, p. 132]

În educația personalității, în activitate de pregătire pentru viață a omului, pentru integrarea lui în societate este important să se creeze concepția științifică despre lume, conștiința moral-spirituală, despre convingeri și comportament etic al oricărui individ. Toate acestea oglindesc în cultura internă și externă a personalității. La formarea internă și externă contribuie nu doar educația intelectuală, fizică, estetică, morală, literară, ci și educația etică.

În această ordine de idei, un alt grup de principii care necesită a fi evidențiate sunt principiile practice ale eticii:

- *respectarea confidențialității informațiilor,*
- *sensibilitatea față de conflictele de interese,*
- *respect față de regulile de drept,*
- *conștiință profesională, professionalism,*
- *loialitate și bună credință,*
- *simțul responsabilității,*
- *aspecte ale drepturilor, libertăților celorlalți,*
- *respectarea ființei umane.*

Este recunoscut de întreagă umanitate că în conținutul celor 10 porunci biblice sunt și legi etice universal valabile și verificate. Din această perspectivă, oamenii care încalcă legile trebuie să fie pregătiți să suporte consecințele. [6, p. 47]

Qbligațiile profesionale sunt puse în sarcina tuturor pedagogilor, indiferent dacă acesta dorește sau nu. Îndeplinirea datoriilor profesionale depinde de personalitatea cadrului didactic, motivația care îl face să fie responsabil.

Așadar, în activitatea de evaluare un profesionist își va face datoria în dependență de motivația, responsabiliatea, cerințele înaintate de societate și nu în ultimul rând de calitățile personale. Totodată, orice persoană care alege o carieră își dorește să fie recunoscută, profesionistă în domeniu. Unele caracteristici ale profesiilor sunt:

- se presupune o cunoaștere a teoriilor domeniului;
- standarde de inițiere, de menținere și de avansare a unei personae;
- cea mai dură măsură de pedepsire pentru delicte profesionale este eliminarea din comunitatea profesională;
- rolul profesorului constă în satisfacerea unor nevoi sociale, deci practică profesională este legitimată de către comunitatea care beneficiază de rezultatele ei;
- membrii unui grup profesional sunt legați printr- un cod etic;
- membrii unei profesii trebuie să aibă relații colegiale, iar comportamentul fiecărui membru este monitorizat collegial;
- în cazuri de haos și catastrofe, membrii unei profesii trebuie să fie pregătiți de a se sacrifica, inclusiv să își riște viața.

Prin urmare, profesionalismul este o ideologie relevantă pentru cei care lucrează în același domeniu, cu rolul de a coagula credințele comune ale unei profesii, de a consolida identitatea și a contribuit la creșterea sentimentului de stimă față de sine a unui grup profesional.

De aceea, nivelul de profesionalism al evaluatorului este o ideologie pentru cei care lucrează într-un domeniu și se formează în baza unor caracteristici:

- cunoașterea domeniului,
- standarde de avansare profesională,
- respectarea codului de etică,
- relații prietenoase cu cei evaluați,
- dedicație profesională,
- evitarea imlicării emoționale excesive.

În context, *conștiința* este responsabilitatea morală a omului pentru faptele sale și necesită o impunere interioară de a proceda în corespundere cu felul său de a percepe dreptatea și bunătatea.

Conștiința depinde de nivelul dezvoltării personalității, de cultură, moralitate, de atitudinea față de profesie, față de sine ca profesionist; diferă la diferite persoane și la diferite niveluri.

De cel mai înalt nivel al conțtiinței se bucură profesionistul: principial, curajos, consecvent, nu se lasă influențat, procedează cum îi dictează conștiința.

Conștiința cu nivel mediu au specialiștii care au mustrări de conștiință pentru abaterile de la normele morale, se autojustifică.

Univers scăzut al conștiinței personale este pentru cei care: ,,nu simt niciun fel de remușcări și nici necesitate de a se justifica, procedează pentru a obține un profit sau un succes de moment".

Societatea apreciază pedagogul după faptele sale. De aceea el nu trebuie să fie indiferent de fapt ce crede lumea despre el. [6, p. 53]

Cu toate acestea, conștiința evaluatorului ar trebui să fie la nivelul cel mai înalt, pentru că el trebuie să-și asume nu numai verificare, apreciere, constatare, dar și să ia o atitudine, să fie profesionist, fără a obține un profit sau un succes la moment.

Noțiunea de etică profesională este, de cele mai multe ori, pentru desemnarea nu atât a ramurii teoriei, cât mai ales, a unui cod moral unor oameni ce aparțin unei profesii anumite. Etica profesională este determinată de particularitățile specifice ale unor profesii, de interesele corporative, de cultura profesională.

În această ordine de idei, *etica profesională* este compusă din diverse norme de conduită și din anumite coduri deontologice. Termenul de normă are ca sinonime model, standard, regulă, lege.

Norma se poate impune în societate ca obicei ce poate să influențeze conduita oamenilor, exercitând o adevarată presiune normativă prin măsurile luate de colectivitate față de membrii ce nu se conformează obiceiurilor. [1, p. 54]

Etica profesională are importanță, în primul rând, pentru profesiile, obiectul de studiu al cărora este omul. Existența codurilor morale ale unor anumitor profesii denotă ascensiunea progresului social, umanizarea continuă a societății.

Prin urmare, *etica pedagogică* îl obligă pe pedagog să respecte personalitatea elevului și să manifeste față de el o exigență respectivă, să mențină propria reputație și reputația colegilor săi, să se îngrijească despre credibilitatea morală a societății față de învățător. [8, p. 129]

Profesionalizarea didactică a profesorului solicită nu numai o armonizare a dimensiunilor personalității sale, în acord cu solicitările exercitării rolurilor specifice, ci şi o aducere în prim plan a acelora care să asigure calitatea, eficiența rezolvării lor, și anume a competențelor.

În acest context, profesorul constructivist are nevoie şi de cunoştințe de diferite categorii, dar şi de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice.

Vizavi de etica profesională, termenul de evaluare, apărut în literatura pedagogică după anul 1960, primeşte diverse accepţiuni restrictive sau exhaustive, fiind alăturat conceptelor de: măsurare, apreciere, judecată de valoare, judecată expertă, decizie, reglare. [ibidem, p. 14]

Privit ca un act general, util în numeroase domenii, evaluarea este definită de Jean-Marc Monteil (1997) ca termenul care desemnează actul pe baza căruia se emite judecata, iar de către Huberman (1978) ca un proces prin care apreciem măsura în care o activitate oarecare a fost realizată în comparaţie cu ceea ce s-a intenţionat să se facă. [ibidem, p. 13]

Evaluarea pedagogică este un proces integru alături de predare-învățare, care presupune un efort și o analiză amplă din partea evaluatorului și conștientizarea rezultatelor celui evaluat.

Din perspectivă istorică, evaluarea a parcurs mai multe etape de dezvoltare care au modificat de fiecare dată profilul etic al evaluatorului, atitudinea față de rezulatul obținut în scop de organizare a activității educative mai eficiente de către cel evaluat și nivelul de apreciere, atitudine față de sine și față de cel care l-a evaluat prin rezulatele obținute în procesul evaluativ.

În pedagogia premodernă, evaluarea angajează accentuarea, uneori absolutizarea funcției de control, exercitată de profesor:

a) pune semnul egalității între evaluare și control;

b) reduce evaluarea la operația de măsurare a cunoștințelor predate de profesor, învățate de elev în sens reproductiv. [4, p. 37]

În pedagogia modernă, evaluarea angajează transformarea funcției de control în funcție de informare asupra stării obiectului evaluării. La acest nivel, există tendința de a reduce evaluarea la măsurarea riguroasă a rezultatelor prin studiile de docimologie/știința examenelor (lansată de Henri Pieron, 1923).

În pedagogia postmodernă, după lansarea paradigmei curriculumului, în anii 1950-1960, evaluarea este concepută ca acțiune complexă, integrată în structura activității de educație în general, acelei de instruire în mod special. Acțiunea de evaluare va îndeplini funcția de verificare/estimare valorică a gradului de îndeplinire a obiectivelor activității de instruire concepute și promovate în diferite modalități. [ibidem, p. 38]

Din perspectiva evaluării constructiviste, profilul dezirabil de competență al profesorului este cu următoarele competențe:

l. *Competența de a respecta eficient rolurile şi cerințele evaluării constructiviste*:

- Raportarea evaluării la celelalte roluri ale profesorului constructivist: de proiectare, organizare, decizie, coordonare pentru a constata şi a aprecia complexitatea realizării obiectivelor specific;
- Constatarea şi aprecierea evoluției elementelor contextului implicat, în raport cu proiectul şi cu aşteptările elevilor;
- Informarea asupra modului cum se realizează deciziile adoptate, asupra tuturor aspectelor activității abordate constructivist;
- Prevenirea abaterilor prin stabilirea şi activarea de alternative acționale, metodologice, relaționale;
- Stimularea elevilor prin respectarea unor cerințe esențiale: continuitate, obiectivitate, exigență, echilibrare, alternare, flexibilitate, oportunitate, valorizare, personalizare;
- Evaluarea nestandardizată, calitativă, de progres, formativă, în contexte şi situații reale.

2. *Competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste*:

- Analizarea critică, cauzală, comparativă, criterială aconstatărilor;
- Observarea continuă a conduitei elevilor în construirea înțelegerii, în relaționare;
- Interpretarea calitativ-criterială a înțelegerii, rezultatelor, participării, argumentelor, ipotezelor formulate, soluțiilor, interpretărilor, ideilor, procedeelor, progresului, reflecțiilor;
- Îmbinarea diferitelor tipuri de verificare, pentru cuprinderea tuturor aspectelor implicate: preliminară, concomitentă, preventivă, ulterioară, focalizată, globalizată sau parțială, valorificată imediat sau nu;
- Combinarea metodelor, instrumentelor, tehnicilor specifice, clasice şi alternative, în acumularea datelor, dar mai ales în interpretarea lor calitativă;
- Valorificarea şi formarea, mai ales aici, a capacității de autocontrol, autoapreciere, autocorectare;
- Utilizarea unui feedback diversificat: direct, oportun, optim, concomitent sau ulterior, verbal sau nonverbal, de întărire sau corectiv, global sau secvențial;
- Oferirea de consultații elevilor pentru interpretări, aprecieri, prin raportare la conduita de implicare în construcție, metodologie, nivelul rezultatelor, motivație, expectanțe, abateri, erori reanalizate. [5, p. 401].

Factorii de personalitate ai cadrului didactic pot influența modul de evaluare didactică. Atitudinea cadrului didactic pe timpul verificărilor, echilibrul și constanța în comportament față de elevi, empatia contribuie la crearea condițiilor unei evaluări obiective.

După unele opinii, dacă luăm drept criteriu de clasificare stilul de evaluare, sunt trei categorii:

- ✓ Profesori echilibrați, care folosesc întreaga gamă a notelor;
- ✓ Profesori extrimiști (severi sau indulgenți);
- ✓ Profesori capricioși care notează în funcție de dispoziția pe care o au. [ibidem, p. 406]

Spre exemplu, E. Voiculescu aduce argumente, subliniind că unii factori subiectivi contribuie la „umanizarea evaluării", la „asumarea, mai ales de către elevi, la nivel de motive, de interese, de aspiraţii, a criteriilor şi normelor de evaluare, asigurând acea convergenţă a cognitivului cu noncognitivul esenţială pentru nivelul de performanţă atins sau accesibil elevilor", „o evaluare este incompletă dacă se limitează strict la măsurarea performanţelor manifeste, fără a lua în considerare suportul motivaţional şi afectiv care le generează". [11, p. 192]

Din punct de vedere metodic, există mai multe căi prin care cadrul didactic poate micșora influența factorilor perturbatori în evaluarea didactică:

- Cunoașterea amănunțită de către cadrele didactice a acestor factori pentru a le sesiza mecanismul de funcționare și, implicit, adecvarea comportamentului didactic de așa natură încât influența lor să fie minimă.
- Stabilirea, încă din faza de proiectare didactică, a unor obiective pedagogice adecvate finalităților demersurilor instructiv-educative urmărite în corelație cu conținuturile de învățat cu resursele umane și materiale existente, cu cerințele societății în general.
- Realizarea instrumentelor de verificare curentă și periodică care să fie relevante pentru comportamente dezirabile cuprinse în obiectivele didactice, având criterii precise de apreciere a răspunsurilor date de elevi.
- Mărirea numărului de probe curente date elevilor pentru micșorararea hazardului în aprecierea școlară.
- Combinarea metodelor de evaluare pentru asigurarea unor judecăți de valoare corecte având în vedere că nici o metodă în sine nu este suficientă oricât de bine ar fi stăpânită și aplicată corect.
- Asigurarea anonimatului probelor scrise, corectarea aceleiași lucrăr de mai mulți profesori.
- Dezvoltarea la elevi a capacității de autoevaluare, informarea elevilor despre obiectivele instruirii și modalitățile de evaluare. Prezentarea elevilor a rezultatelor pe care le-au obținut în urma verificării, criteriilor și a grilei de corectare, aprecierea individuală are efecte deosebite privind formarea capacității de autoevaluare a rezultatelor școlare.

Verificarea ritmică a elevilor și informarea lor în mod operativ asupra progreselor realizate în procesul de învățare contribuie la efectele educative ale evaluării și motivarea pentru învățare. [5, p. 407]

În această ordine de idei, condițiile care permit o evaluare cât mai obiectivă a rezultatelor școlare s-au îndreptat asupra factorilor și a situațiilor implicate în procesele evaluative. Cunoașterea lor permite aplicarea unor proceduri menite să diminueze efectele lor.

Astfel, grupurile de factori sunt:

- ➢ Personalitatea evaluatorului;
- ➢ Expectațiile evaluatorului;
- ➢ Diverse circumstanțe;
- ➢ Disciplinele de învățământ;
- ➢ Natura probelor;
- ➢ Tipurile de rezultate evaluate;
- ➢ Particularitățile psihice ale subiecților. [10, p. 249]

În context, obiectivitatea aprecierii rezultaelor școlare se impune din considerentele: aprecierea rezultatelor induce asupra proceselor de predare, dar și activității de învățare. În caz dacă aprecierea este este deformată, ea produce, o influență deformantă asupra celorlalte procese. Actul apreciativ are influențe asupra elevilor, constituind factor stimulator sau descurajant. Obiectivitatea aprecierii se corelează cu efectele pozitive ale actului de evaluare asupra predării și, în deosebi, asupra învățării. [ibidem, p. 250]

Încercând să surprindă modul în care conceptul a fost implementat în ştiinţele educaţiei, Jean-Cloude Parisot distinge două stadii succesive ale cercetărilor privind evaluarea:

- primul stadiu - docimologia - reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza ştiinţifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor subiectivi ai notării precum şi identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii examinării;
- al doilea stadiu asociază puternic cercetările asupra evaluării cu o preocupare de dezvoltare a eficienţei învăţământului şi subordonează logica evaluării la logica formării. [ibidem, p. 251]

Prin urmare, *putem conchide*, că:

- etica pune la bază valorile umane;
- etica profesională este compusă din diverse norme de conduită și din anumite coduri deontologice;
- factorii de personalitate ai cadrului didactic pot influența modul de evaluare didactică;
- etica profesională presupune aplicarea diverselor metode de evaluare pentru micșorararea hazardului în aprecierea școlară;
- în activitatea de evaluare se măsoară performanţele, luând în considerare suportul motivaţional şi afectiv;
- în pedagogia premodernă, se pune semnul egalității între evaluare și control;
- în activitatea de evaluare un profesionist își va face datoria în dependență de motivația, responsabiliatea, cerințele înaintate de societate și nu în ultimul rând de calitățile personale;
- dezvoltarea principiilor morale în relațiile pedagog-elev introduc valori cum ar fi: umanismul, dragostea față de elevi, prietenia bunătatea, încrederea în capacitățile elevilor etc.
- pedagogia umanistă îi ajută atât pe pedagogi, cât și pe elevi să devină liberi, destinși, acest fapt cere aplicarea diverselor metode.

BIBLIOGRAPHY

AXENTII I. Etica pedagogică: Suport de curs. Cahul: Universitatea de Stat din Cahul, 2012, 270 p. ISBN 978-9975-914-62-8

CAPCELEA V. Etica și conduita umană: Manual pentru instituțiile de învățământ superioare. Chișinău, Editura: Arc, 2010, 325 p. ISBN 978-9975-61-598-3

COZMA C. Introducere în aretelogie. Mic tratat de etică. Iaşi: Editura Universităţii „Al.I. Cuza", 2004, 202 p.

CRISTEA S. Evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ. Strategii. Metode. Procedee. Instrumente. București: DIDACTICA PUBLISHING HOUSE, 2019. 180 p.

JINGA I., ISTRATE E. Manual de pedagogie.București: ALL, 2008, 568 p. ISBN: 978-973-571-632-5

LUNGU V. Etica profesională. Suport de curs. Chişinău: CEP USM, 2011.

MANDÂCANU V. Etica pedagogică. Chișinău: Etica Pedagogică, 1998, 190 p.

NARLY C. Pedagogia general, B, Cultura românească, 1938.

RADU I.T. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

ROMAN A. Evaluarea competenţelor: perspective formative, Bucureşti: Pro Universitaria, 2014. p. ISBN 978-606-26-0059-4

VOICULESCU E. Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control. Bucureşti: Ed. Aramis, 2007. 192 p.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH DISORDERS FROM THE AUTISTIC SPECTRUM

Adriana Ciobanu
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" University of Chișinău, Moldova

Abstract: The article analyzes information regarding the specific development of communication in children with autism spectrum disorders, in which a group of developmental disorders characterized by a qualitative, severe and pervasive deterioration in the following areas of development is found: mutual social interaction, communication, behavior. The directions and methods of psychological intervention for the development of communication in preschoolers with disorders of the autistic spectrum.

Keywords: Disorders from the autistic spectrum, communication, development, psychological intervention

Tulburarea din spectrul autist este o stare patologică caracterizată prin scăderea capacității de a interacționa pe plan social şi de a comunica, de comportament stereotip şi repetitiv, cu simptome care se manifestă de obicei înainte de vîrsta de 3 ani. Această tulburare pervazivă de dezvoltare cauzează dificultăți de socializare, comunicare şi limbaj şi schimbări comportamentale, astfel încât persoanele cu autism ajung să proceseze informația diferit de ceilalți oameni [7, p.32].

Cercetătorii B.Hermmelin, M.C.Coleman şi L.Wing, M.Mahler, J.S.Bruner și C.Feldman s-au ocupat de studierea metodelor de depistare, evaluare, terapie a copiilor cu tulburări din spectrul autist. La această problemă s-au mai referit cercetătorii români C.Mureșan, V.Hîncu, C.Dascăl, la fel savanţii ruşi O.S. Nicoliscaia, E.R.Baenscaia, K.S.Lebedinskaia, A.Spivacovscaia, M. I. Lisina, I.I.Mamaiciuc, V.E.Kagan, etc.

Mai mulți savanți din diferite școli din domeniu, și anume, din Occident: L.K. Koegel, R.L. Koegel; L.R. Watson, C.Lord, B. Schaffer, E. Schopler, inclusiv din România: C.Dascăl, V.Hîncu, din școala rusă: S.A. Morozova, O.S. Nicoliscaia, E.R.Baenscaia, M.M. Libning au studiat problema comunicării la copiii cu tulburări din spectrul autist.

La majoritatea copiilor cu tulburări din spectrul autist se constată dificultăți în comunicare, din cauza încapacității de a înțelege limbajul - afectarea comunicării impresive și expresive. Semnele de afectare a comunicarii expresive sunt: prelucrarea încetinită a informației; dificultăți de diferențiere a mimicii și gesturilor; înțelegerea limbajului numai în sens direct; neînțelegerea întrebărilor și înțelegerea situațională [8].

Hobson (1989) subliniază că la copiii autişti este slab dezvoltat sau chiar lipseşte aspectul emoțional al comunicării. Autiştii se găsesc în incapacitatea de a înţelege evenimentele create prin punerea în scenă a unor personaje, evenimente cu conţinut intenţional şi emoţional.

Tulburările de limbaj ocupă un loc important printre semnele caracteristice autismului și reflectă principalele specificuri ale autismului și anume dezvoltarea imperfectă a comportamentul comunicativ. Majoritatea cercetătorilor atestă denaturarea funcției comunicative a limbajului la copiii cu autism (L.Kanner, 1943; V.E.Kagan, 1981; K.S.Lebedinskaia, 1991; V.V.Lebedinskii, 1985; Mastiukova și Ulianova, 1990; S.A. Morozova, 1990 etc.). În plus, cercetătorii subliniază legătura dintre tulburările de limbaj și deficitul de activitate mintală și disocierea dintre aspectele acustice și semantice ale limbajului (Hermelin, O.Connor, 1970; Rutter, 1972; Lancioni, 1983; V.V.Lebedinskii, 1985; O.S. Nicoliscaia, E.R.Baenscaia, M.M. Libning, 1997; etc.). Indiferent de vârsta apariției limbajului și de nivelul dezvoltării acestuia, un copil cu autism nu folosește limbajul ca mijloc de comunicare. Rareori pune întrebări, de obicei, nu răspunde la întrebările altora, inclusiv

a persoanelor apropiate lui. În același timp, „vorbirea autonomă”, „vorbirea pentru sine” se poate dezvolta destul de intens la el.

După V.Hîncu copilul autist nu reușește să participe la „conversațiile prelingvistice” reciproce, care sunt obișnuite între mamă şi copil. Înțelegerea limbajului verbal este de asemenea redusă, iar absența gesturilor simbolice este o caracteristică prezentă la acești copii. Chiar şi cele mai simple gesturi sunt afectate, de exemplu, „arătatul cu degetul”, iar dacă totuși copiii își punctează dorințele în acest mod, o fac mai degrabă cu toată mâna, decât cu indexul. Rareori aceste mișcări sunt acompaniate de mimică, demonstrație sau gesturi simbolice [6].

Dezvoltarea comunicării la copiii cu tulburări din spectrul autist se întâmpla diferit. Datorită provocărilor senzoriale asociate cu această tulburare, copiii cu autism pot părea mai interesaţi de sunetele din mediul înconjurător, precum sunetul creat de un ventilator sau un aspirator, decât de o discuţie între oameni. Ei pot părea distraşi sau se poate părea chiar că nu aud ce se vorbeşte. Nimeni nu ştie exact de ce, dar copiii cu tulburări din spectrul autist nu imită în mod natural, ca alţi copii. Ei fie nu imită deloc sau imită propoziţii întregi (numite ecouri), fără să înţeleagă semnificaţia lucrurilor pe care le spun. Printre copiii care nu folosesc ecouri, primele cuvinte sunt deseori întârziate şi câteodată neobişnuite (cum ar fi numere sau litere ale alfabetului) [2, p.45.].

Comunicarea nonverbală este și ea deficitară la copiii cu tulburări din spectrul autist. Sunt prezente și dificultăți în planul ideației formulărilor verbale, ele devin stereotipe și repetitive. Imaturitatea limbajului și a comunicării este accentuată, cu funcționarea redusă a asociațiilor ideative și imperfecțiunea construcțiilor gramaticale. La fel se poate remarca și existența unei bizarități în alcătuirea propozițiilor. Sunt și unii autiști care au o oarecare capacitate de a utiliza concepte, ceea ce le permite o raportare mai realistă la obiectele și persoanele cu care vin în contact. Acești copii nu numai că rețin simboluri, dar manifestă și o anumită capacitate de a le manipula. La ei, vorbirea spontană este mai bine dezvoltată și însoțită de folosirea mai extinsă a limbajului nonverbal (gesturi, mimică, pantomimică) și de o înțelegere aproximativă a comunicării [1, p. 248].

Nivelul scăzut în comunicare la copiii cu tulburări din spectrul autist este manifestată sub forma a cel puțin unuia dintre următoarele aspecte [5, p.252]:

- întîrzierea sau lipsa totală a limbajului verbal (fără a fi însoțită de încercarea de a compensa această lipsă prin moduri alternative de comunicare; cum ar fi gesturile sau mimarea);
- la indivizii cu un limbaj adecvat apare un impediment în abilitatea de a iniția sau susține o conversație cu ceilalți;
- limbaj stereotipic și repetitiv;
- lipsa înțelegerii și a practicării unor jocuri social-imitative sau a unor jocuri variate și spontane referitoare la orice condiții abstracte (de exemplu, imposibilitatea de a lua o banană și de a folosi pe post de microfon).

Problema autismului nu este o absență a dorinței de interacțiune şi comunicare, ci o lipsă a posibilității de a face acest lucru. La copiii cu tulburări din spectrul autist se atestă tulburări semantice, care se caracterizează prin neînțelegerea cuvintelor și, ca urmare, incapacitatea de a folosi cuvinte conform situației concrete. Aceasta fiind generată de tulburări ale funcțiilor cognitive, manifestate prin incapacitatea de codare și decodare a informației, aplicarea sistemelor de semne și simboluri pentru a transmite un mesaj.

C.Dascăl (2012) constată prin studiul realizat, că nivelul de dezvoltare al limbajului expresiv şi în mod special al abilităţilor de comunicare verbală este semnificativ mai redus comparativ cu nivelul de dezvoltare adecvat vârstei biologice. Analiza comportamentelor de comunicare spontană au surprins faptul că cea mai mare parte a participanţilor la studiu (cinci dintre cei şase) au manifestat o preferinţă constantă în utilizarea mijloacelor de comunicare prin simboluri concrete (bi- şi tri-dimensionale), indiferent de mediu şi context de comunicare (şcolar, familial, social).

Dezvoltarea limbajului și comunicării la copiii cu tulburare din spectrul autist are următoarele particularități:

•mutism (aproximativ 30-50% dintre copiii cu autism);
• ecolalia;
• fraze și cuvinte stereotipe;
• lipsa adresării pentru ajutor;
• lipsa „eu-lui” în vorbire;
• folosirea incorectă a pronumelor;
• imperfecțiuni ale vocabularului, ale structurii gramaticale, semantice a limbajului;
• denaturarea pronunției sonore, spontaneitatea rostirii, etc.

C.Mureșan remarcă, la autiști sunt profund afectate capacitatea de a utiliza mijloace verbale de comunicare şi capacitatea de o empatie instinctivă cu sentimentele şi gândurile altor persoane [7].

O.S. Nicoliscaia, E.R.Baenscaia, M.M. Libning argumentează că dezvoltarea psihică a copiilor cu tulburări din spectrul autist este condiționată de tulburările interactivității cu mediul înconjurător și diminuarea pragului de disconfort afectiv în contactul cu mediul. Conform opiniei acestor autori, activitatea comunicativă este înlocuită de jocul cu sunete, silabe, cuvinte, jocuri cu schimbarea cuvintelor. În unele cazuri copilul nu este în stare să-și cheme mama, să-și manifeste propriile dorințe, dar este capabil să repete unele cuvinte care pentru el prezintă interes.

Copilul nu va fi niciodată forţat să utilizeze un anumit sistem de comunicare, rămânând la latitudinea sa să opteze pentru cel sau cele care răspunde cel mai bine nevoile sale actuale şi viitoare. De asemenea, în contextul în care utilizarea limbajul verbal se realizează la un nivel rudimentar sau deficitar, sau dezvoltarea acestuia nu indică o evoluţie normală şi firească, individul prezentând o întârziere semnificativă în această arie de dezvoltare, metodele de comunicare alternativă și augmentativă nu substituie modalitatea de comunicare a copilului, ci doar facilitează procesul înlocuind acele elemente care sunt greu de decodat, inacceptabile social sau chiar dăunătoare acestuia sau a celor din jur. În acest mod, mesajele transmise sunt întărite, iar abilităţile nou formate consolidate, ceea ce determină achiziţia unor strategii de comunicare eficientă şi funcţională [4].

Intervenția psiho-logopedică este una dintre cele mai importante domenii pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu autism. Un copil cu autism, mai ales în perioada preșcolară, are nevoie de asistență psiho-logopedică pentru formarea și stimularea limbajului și, mai ales, a comportamentul comunicativ.

În lucrările sale V. V. Lebedinskii menționează principalele obiective ale intervenției psihologice a copiilor cu tulburări din spectrul autist:

1. Depășirea negativismului în comunicare și stabilirea contactului cu copilul autist;
2. Diminuarea disconfortului senzorial și emoțional caracteristice copiilor cu autism;
3. Creșterea activismului psihic al copilului în procesul de comunicare cu adulții și semenii;
4. Depășirea dificultăților de organizare a comportamentului;
5. Depășirea formelor negative de comportament (agresivitate, negativism etc.);
6. Organizarea interacțiunii psihologului cu copilul în procesul de joc sau în altă formă de activitate.

O verigă importantă în formarea limbajului la copiii cu autism este dezvoltarea nevoii de comunicare verbală. În acest scop, pot fi utilizate metode non-directive de logopedie. Metodele non-directive includ metode de stimulare a activității verbale, de exemplu, o metodă bazată pe utilizarea vocalizărilor copilului.

Literatura psihologică și pedagogică prezintă câteva metode de dezvoltare a limbajului la copiii cu autism. De exemplu, a fost propusă metoda de condiționare operantă a limbajului, este o tehnică care vizează dezvoltarea vocalizării copiilor, imitarea pronunției, înțelegerea sensului cuvintelor și încurajarea folosirii limbajului expresiv pentru a desemna obiecte. Obiectivul principal al acestei abordări este de a-i învăța pe copiii cu autism să folosească limbajul spontan și funcțional în situațiile din viața de zi cu zi. Pentru formarea abilităților de comunicare, autoarele S.A.

Morozova și O.S. Nicoliscaia sugerează predarea limbajului semnelor. În lucrările lor sunt remarcate metode de învățare a copiilor cu autism să înțeleagă limbajul, să citească și să scrie și să folosească în mod activ limbajul.

C.Dascăl propune MSLCA - Metoda de Stimulare a Limbajului Receptiv (Bricher W. şi Bricher D., 1972), care vizează formarea şi dezvoltarea abilităţilor de comunicare funcţională, care să sprijine copilul în a iniţia în mod spontan o interacţiune cu un partener social, a o menţine şi finaliza în cele mai bune condiţii. Astfel, prin utilizarea materialelor specifice metodei, în funcţie de potenţialul şi nevoile copilului, se urmăreşte formarea abilităţilor de comunicare specifice pentru o gamă largă de funcţii, plecând de la cele protoimperative, până la comportamente de natură protodeclarative [4].

Prin joc copilul capătă informații despre lumea în care trăiește contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Jocurile sociale sunt esențiale pentru copiii cu autism întrucât li se oferă șansa de a se juca cu alți copii, deci de a se socializa [8].

T. Delaney și M.S. Otr propun aplicarea ludoterapiei la copiii cu tulburare din spectrul autist. Autoarea identifică principalele momente care trebuie menținute pe parcursul ludoterapiei: comunicarea reciprocă; împărțirea activităților pe etape mici; învățarea motrice; aplicarea recompenselor; prompt vizual; istorii sociale; stimularea aplicării limbajului de către copil; particularitățile funcționării sistemului senzorial; participarea copiilor neurotipici.

Când vorbirea lipseşte complet la copiii cu autism se apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem de‑a face cu comunicarea alternativă, ca singură modalitate de interacţiune prin coduri. Un sistem de comunicare augmentativă mijlocită este Sistemul de Comunicare prin Schimb de Imagini, care a fost dezvoltat pentru a ajuta persoanele cu autism să dobândească rapid un mijloc de comunicare funcţională, prin folosirea pictogramelor [9, p.293].

TEACCH (*Tratament and Education of Autistic and Related Comunication Handicapped Children)* este comunicarea spontană cu sens, iar pentru acei copii care nu pot vorbi este încurajată utilizarea modurilor alternative de comunicare aşa cum sunt: fotografiile, pozele, limbajul semnelor şi scrierea de cuvinte. Aceste strategii compensează sau reduc deficienţele specifice celor cu autism şi minimalizează problemele comportamentale. Deşi în acest tip de intervenţie se lucrează şi individual, pentru dobândirea de noi abilităţi, pregătirea/instruirea în grup este formatul său standard. TEACCH este deschis tuturor persoanelor cu autism şi cu probleme de comunicare [9, p.294].

Principalele abilități de comunicare care trebuie dezvoltate la copiii cu tulburare din spectrul autist: cererea, răspunsul, comentariul, descrierea obiectelor, oamenilor, acțiunilor și a evenimentelor, atragerea atenției, întrebări, emoții și sentimente, comportamentul social, dialogul. Direcțiile principale pentru dezvoltarea abilităților de comunicare: formarea motivării comunicării; formarea surselor verbale de comunicare; formarea surselor neverbale de comunicare; formarea abilității de a fi în rolul vorbitorului și ascultătorului; consolidarea deprinderilor comunicative în situații de zi cu zi.

Învăţarea abilităţilor de comunicare este mijlocul cel mai important prin care se ajunge la un grad cât mai mare de autonomie la copiii cu tulburare din spectrul autist. Cele mai multe metode de dezvoltare a abilităţilor de comunicare pun accentul pe trebuinţa de a ajuta copilul cu autism să‑şi dezvolte capacitatea de comunicare, de relaţionare cu alte persoane, independenţa, iniţiativa şi abilităţile de a face diferite activităţi.

BIBLIOGRAPHY

AVRĂMESCU, MONICA, DELISIA *Defectologie și logopedie*. Editura Fundației „Romania de Mîine”, București, 2007 – 297 p. ISBN 978-973-725-868-7.

CIOBANU, A., MELEȘCANU, S. *Comunicarea – factor al dezvoltării limbajului la copiii cu tulburări de spectru autist.* În: Revista de Științe Socioumane. Nr.1 (41), 2019. p.44-50. ISSN 1857-0119.

CIOBANU, A. *Psihologia specială*. Chișinău: S.n., 2019 (Tipogr. UPS „Ion Creangă") 311 p. ISBN 978-9975-46-407-9.

DASCĂL, C. *Metode alternative şi augmentative de comunicare adresată copiilor cu tulburări de spectru autist.* Cluj Napoca. Teză de doctorat. Rezumat, 2012.

GHERGUŢ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obținere a gradelor didactice*. Ediția a III. Ed.: Polirom, 2013. 512 p. ISBN 978-973-46-3386-9.

HÎNCU, V. *Consideraţii istorice şi teoretice asupra autsmului infantil.* Bucureşti Ed.Aramis, 2001. 85 p.

MUREȘAN, C. *Autismul infantil. Structuri psihopatologice și terapie complexă*. Ed. Presa Universitară, Cluj-Napoca, 2007. 295 p. ISBN 978-973-610-622-4.

PEETERS, T. *Autismul. Teorie și intervenție educațională*. Iași: Polirom 2016. 316 p. 978-973-46-6029-2.

ROȘAN, A. *Psihopedagogie Specială. Modele de evaluare și intervenție*. Ed. Polirom, 2015. 575 p. ISBN 978-973-46-4963-1.

VERZA, F.E. *Afectivitate şi comunicare la copiii în dificultate*. Bucureşti: Ed. Fundaţiei Humanitas, 2004. 369 p.

МАМАЙЧУК, И.И. *Помощь психолога детям с аутизмом*. Изд.Речь, Санкт-Петербург, 2007. 287с. ISBN 5-9268-0633-X.

НИКОЛЬСКАЯ, О.С. *Аутичный ребенок. Пути помощи* / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М-- М.: Теревинф, 2015. 341с. ISBN 978-5-4212-0275-2.

LANDMARKS OF RECONFIGURATION OF THE LEARNING PROCESS FROM THE CURRICULAR AREA OF MATHEMATICS AND SCIENCES

Ludmila Franţuzan
Assoc. Prof, PhD, „Ion Creangă" University of Chişinău, Moldova

Abstract: Modern approaches to learning within the Mathematics and Science curriculum area can be considered as approaches the STEM/STEAM and the cross-curricular themes that we designed in the Methodological Model of inter/transdisciplinary learning. STEM and STE(A)M approaches prepare students not only to understand science, technology, engineering and mathematics, but also to know how to apply the principles of each of these disciplines for creative problem solving, including real-life problems. In such STEM/STE(A)M projects, students are engaged in authentic, meaningful learning situations that include designing, making, testing, reflecting, and developing original new products. Today, we can learn new concepts through the contribution of various disciplines, in this sense a way of integrated learning are the cross-curricular themes that represent a transdisciplinary didactic approach to support the formation of key skills. A positive attitude towards learning is another important aspect to be addressed within the Mathematics and Science curriculum area.

Keywords: learning, integrated learning, inter/transdisciplinarity, cross-curricular themes, STEM/STEAM, attitude to learning.

Actualmente *învățarea* este mai mult ca oricând o prioritate educațională a școlii moderne care trebuie să pună accent pe învățarea activă, interactivă, conștientă și vizibilă pentru ca elevii să se implice în problemele reale ale vieții.

Proiectarea unor strategii și tehnici de învățare ce ar promova un dialog deschis și incitant, ar scoate în evidență provocările învățării în școala contemporană prin abordarea unor conținuturi complexe și integrate, ar putea fi considerate oportune pentru școala contemporană.

Examinând contextul provocărilor societale, recomandările de politici naționale și internaționale, studiile și sondajele naționale cu referire la percepția conceptului de învățare am elaborat: *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare.* [4, 5]. Paradigma, se axează pe o viziune complexă asupra *învățării* și cuprinde în structura sa modele şi strategii de reconfigurare a învăţării orientate spre inter- şi transdisciplinaritate. Aceste modele și strategii vizează ariile curriculare: *Matematică şi Ştiinţe, Limbă și comunicare, Educație soci umanistă* și *Arte*.

În cadrul ariei curriculare *Matematică şi Ştiinţe* este valorificat *Modelul metodologic al învățării inter/transdisciplinare în baza conceptului STEM/STEAM* și a *temelor cross-curriculare*, prin strategii, metode şi instrumente conexe, care constituie baza soluțiilor optime de reconfigurare a procesului de învățare spre formarea în contexte inter- şi transdisciplinare a sistemului de competențe-cheie formulate ca finalități de bază ale procesului educațional. Prezentăm în continuare acest model în Figura 1.

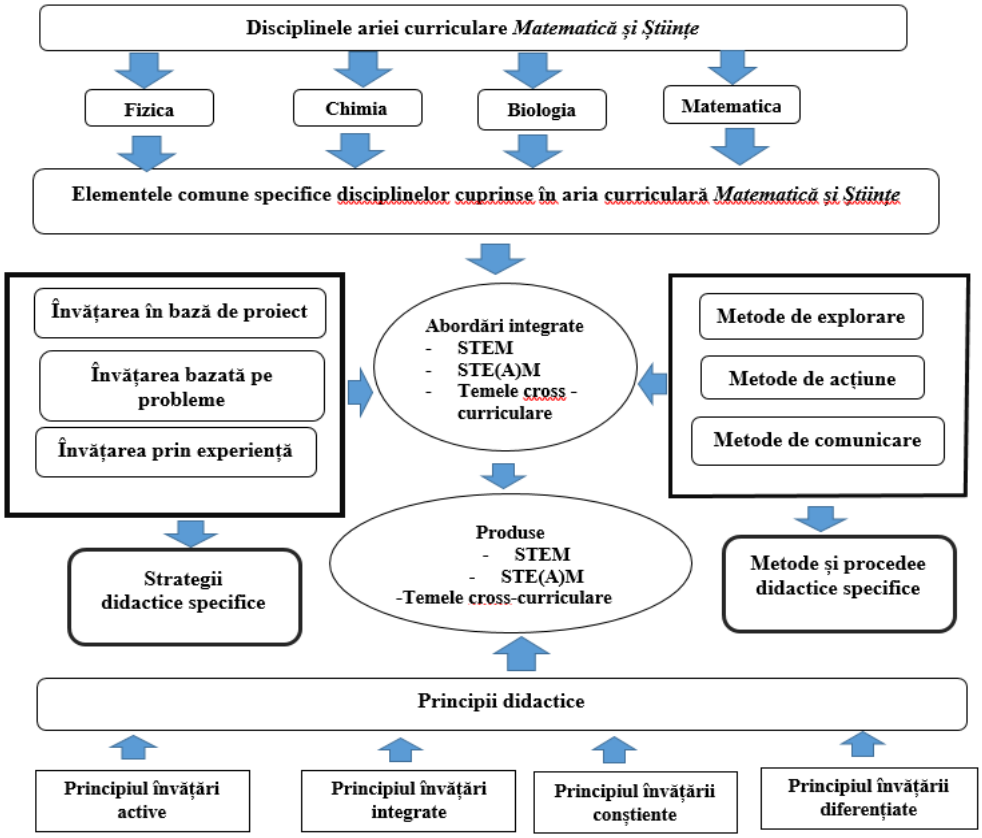


Figura 1. Modelul metodologic al învățării inter/transdisciplinare în baza conceptului STEM/STEAM și a temelor cross-curriculare la aria curriculară *Matematică și Științe* [1, 5].

Modelul metodologic al învățării inter/transdisciplinare în baza conceptului STEM/STE(A)M și a temelor cross-curriculare la aria curriculară *Matematică și Științe* are la bază învățarea integrată utilă din punct de vedere psihosocial. Abordarea *integrată a învăţării* presupune cooperare între diferitele componente ale proceselor educaţionale ținând cont, în acelaşi timp, de finalităţi şi necesităţile procesului educațional.

Preocuparea noastră pentru dezvoltarea unui cadru metodologic integrat este argumentată de dezvoltările teoriilor din domeniul psihologiei și ale neuroștiințelor ce demonstrează eficiența pe termen lung a abordărilor integrate pentru dezvoltarea și menținerea rezultatelor învățării, dar și implicarea activă a elevului, motivația învățării [10].

Aria curriculară articulează învățarea integrată prin inter- și transdisciplinaritatea obiectivelor generale și specifice ale unui grup de discipline școlare și permite optimizarea conexiunilor dintre disciplinele de învățământ. Abordarea integrată a învățării nu este o noutate, dar implementarea eficientă în practica educațională reprezintă o problemă metodologică a didacticii. Abordarea *integrată a învăţării* presupune cooperare între diferitele componente ale procesului educaţional ținând cont, în acelaşi timp, de finalităţi şi de necesităţi.

În general, prin integrare se înţelege acţiunea de a face să interrelationeze diverse elemente pentru a construi un tot întreg de nivel superior. Integrarea părţilor conduce la un produs/rezultat care depăşeşte suma acestor părţi [3]. A integra înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părţile separate într-un întreg funcţional, unitar şi armonios.

Așadar, învățarea integrată presupune:

- Abordare holistică a cunoașterii.

- Asigurare a dialogului între discipline.
- Formare de competențe-cheie.
- Orientare spre teme integrate/cross-curriculare.

Elemente comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară *Matematică și Științe* sunt:

- Modelul unic de cunoaștere științifică a naturii.
- Metodele de cunoaștere științifică: *observația, experimentul, modelarea, algoritmizarea, deducția* etc.
- Finalitățile educaționale la nivel disciplinar: *competența de comunicare, competența de investigație* etc.
- Limbajul științific comun: *concepte, noțiuni, teorii, legi* etc.
- Metode de predare-învăţare-evaluare.
- Valori educaționale comune: Adevărul științific, Binele, Frumosul.
- Principiile cunoașterii: de la general la particular, de la simplu la complex, de la fenomen la esență, cauză-efect.

Practicile de integrare a învățării sunt binevenite pentru elevi deoarece le lărgește viziunea asupra învățării, îi ajută să-și asume cele învățate și să ia decizii privind ce este important în învățare. În felul acesta procesul de învățare devine unul plăcut, cu rezultate durabile și eficiente în planul dezvoltării personale și sociale a elevilor.

Dacă învățarea de tip disciplinar pune în prim plan rigurozitatea și caracterul științific al conținuturilor educaționale, abordarea integrată a învățării pornește de la probleme semnificative ale societății și de la nevoile de învățare ale elevilor.

Realizarea de conexiuni între diferite domenii de cunoaștere și experiențele lor învățate va adăuga valoare la ceea ce se învață într-o anumită arie prin aplicarea principiilor și a deprinderilor învățate.

În contextul învățării integrate propunem spre examinare ***temele cross-curriculare,*** conceptele STEM/ STE(A)M drept posibile modele de integrare în cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe,* dar și în cadrul altor arii curriculare.

- **Temele cross - curriculare**

Temele cross-curriculare reprezintă demersuri didactice transdisciplinare de sprijinire în formarea competențelor - cheie. Ele sunt unități integrate de studiu prin intermediul cărora se realizează explorarea unor probleme semnificative ale lumii reale, relevante pentru viața de zi cu zi. O unitate tematică poate oferi un cadru logic pentru a lega conținutul și procesele dintr-o varietate de discipline. Instruirea tematică oferă o multitudine de oportunități pentru elevi spre angajarea lor activă într-o abordare constructivistă asupra învățării. Oferă o varietate de oportunități semnificative de învățare adaptate la nevoile cu privire la ce se învață, precum și la modul cum se învață.

Temele cross-curriculare sunt teme integrate care trebuie să devină practici educaționale obișnuite pentru ca elevii să-și formeze o viziune unitară asupra proceselor, fenomenelor care ies din tiparul unei singure discipline. Acestea se realizează de regulă printr-un proiect, care este o metodă interactivă de predare-învăţare-evaluare și implică o microcercetare sau investigarea sistematică a unui subiect de interes pentru elevi [3].

Pentru a construi o temă cross-curriculară este necesar ca profesorii din cadrul ariei curriculare ori din cadrul mai multor arii să participe la dialog. Doar împreună vor reuși să construiască punți commune între discipline, vor construi multiple moduri de învățare și vor colabora și învăța proiectarea cunoașterii inter- și transdisciplinare.

O unitate tematică poate lega într-un cadru logic conținuturile și procesele din mai multe discipline și poate crea o multitudine de oportunități semnificative de învățare pentru elevi.

L. Ciolan susține că introducerea temelor cross-curriculare în curriculumul disciplinar existent se poate înfăptui prin trei modalități: *temă în cadrul unei discipline, context în interiorul disciplinei* și *activităţi opţionale ale elevilor* [3, p. 182].

Exemple de teme cross-curriculare ce pot fi implementate în cadrul ariei curriculare Matematică și Științe pot fi: *Sănătatea personal valoare incontestabilă, energia și mediul, Apa – condiție a existenței umane etc. Sunetul în viața de zi cu zi.*

Proiectele centrate pe teme cross-curriculare pot fi o soluție într-o structură organizațională în care instruirea este centrată pe discipline. Elaborarea unor astfel de teme se realizează prin consultări sistemice între diferite discipline implicate în tratarea problemelor. Încurajăm cadrele didactice să demonstreze deschidere pentru învățarea integrată, să conștientizeze beneficiile acesteia și să contribuie la formarea unei atitudini pozitive pentru învățare.

- **Proiectele STEM/STE(A)M**

Educația STEM reprezintă un concept educațional bazat pe ideea de predare integrată, transdisciplinară a Științelor, Tehnologiilor, Ingineriei și Matematicii. Aceste discipline sunt predate realizând legătura cu realitatea, bazându-se pe observația directă, pe experimente, pe investigație. *STEAM (Științe, Tehnologii, Inginerie, Arte și Matematică)* este o nouă abordare lărgită a conceptului STEM, ce implică folosirea principiilor STEM împreună cu integrarea tuturor disciplinelor umaniste și ale artelor. Astfel, în practica educațională se evidențiază următorul specific al acestor concept: *Educația STEM/STE(A)M, Activități STEM/STE(A)M, Proiecte STEM/STE(A)M*

Proiectele STEM/STEAM reprezintă un element de noutate în ediția a patra a curriculumului disciplinar din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe.*

Învățarea prin proiecte STEM/STE(A)M devine un principiu nou al didacticii moderne axat pe paradigma învățării interactive, aplicării cunoștințelor în contexte autentice și dezvoltării creativității elevilor. Încurajăm profesorii din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe* să implementeze rațional în practica educațională proiecte STEAM/STE(A)M.

- **Învățarea în bază de proiect**

Una dintre strategiile prin care poate fi implementat *Modelul metodologic al învățării inter/transdisciplinare în baza conceptului STEM/STE(A)M și a temelor cross-curriculare* la aria curriculară *Matematică și Științe* este strategia învățării în bază de proiect [1]. În condiții de schimbări dinamice care au loc atât la nivel de societate, cât și la nivelul sistemului educațional, învățarea prin proiecte devine o strategie care stimulează învățarea autentică în contexte reale și îi angajează personal pe elevi în rezolvarea problemelor.

Proiectul, în dependență de gradul de integrare a conținuturilor, contribuie la formarea competențelor-cheie și ține cont de necesitățile de învățare ale elevului. Învățarea prin proiecte ne oferă o abordare holistică a problemelor din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe* și poate fi considerată o strategie didactică de reconfigurare a procesului de învățare realizabilă pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar.

Temele cross-curriculare, abordările STEM/STE(A)M orientează cadrele didactice spre căutare, investigare și dezvoltare continuă a abilităților profesionale prin dialog, colaborare, viziune împărtășită cu colegii din cadrul aceleiași arii curriculare, dar și a altor arii curriculare.

Profesorii sunt ei înșiși implicați într-o activitate de învățare continuă, monitorizand și formarea strategiilor de învățare ale elevilor. Așadar, considerăm importantă atitudinea pozitivă pentru învățare. În acest sens profesorii vor întreprinde acțiuni și vor găsi soluții pentru a determina atitudinea pozitivă a elevului pentru învățare, pentru a face din învățare o oportunitate de dezvoltare personală și profesională.

BIBLIOGRAPHY

ACHIRI I., FRANȚUZAN L. et. al. Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Matematică și Științe. Chișinău: IȘE, 2022. ISBN 978-9975-56-977-4.

BEADLE A. Cum să predai. Strategii didactice. Editura: Didactica Publihing Hause, 2019. ISBN 978-606-683-979-2.

CIOLAN L. Învăţarea Integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iaşi: Polirom, 2008.

CIOLAN L. Învăţarea Integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iaşi: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1034-1.

FRANȚUZAN L. Unele modele posibile de reconfigurare a procesului de învățare din învățământul general. În Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională: Educația de calitate în contextul provocărilor societale, 21 octombrie 2022, UPS I. Creangă, CHIȘINĂU: Editura, Centrul Editorial Poligrafic, UPS.I.Creangă, 2022p. 40-47. ISBN 978-9975-46-638-7.

FRANȚUZAN L., HADÎRCĂ M., CALLO T., (coord.) Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Monografie colectivă. Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-48-193-9.

GEREA G. Tehnici de învățare. Un ghid complet în domeniul învățării eficiente. București, Editura: Curtea Veche, 2021. ISBN 978-606-44-0754-2.

HATTIE J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. București: Editura Trei, 2014. ISBN: 978-606-719-058-8

KELLER J. Atitudinea este totul. București: Editura Curtea Veche, 2018. ISBN 978-606-44-0045-1.

MARTIN J. O filosofie a educației. București: Editura Spandugino: Zeta Books, 2021. ISBN 978-606-8944-76-0.

NEACȘU I. Neorodidactica învățării și psihologia cognitive. Polirom, 2019. ISBN: 978-973-46-7849-5

Notă: *Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul* ***20.80009.0807.27 Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.***

EVALUATION OF SKILLS IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Nicoleta Crînganu
Assoc. Prof., PhD, „Dunărea de Jos" University of Galaţi

Abstract: It is said that the Romanian language and literature assessment is subjective, partially partly because of the subjective items that the exam subjects contain, as the assessor not only evaluates the learning content, but also the form of the writing. In this regard, the Romanian Language and Literature skill assessment means new challenges for the teachers involved in national exams. The school curriculum stipulates that the teachers should train the student's skills, within a modern education, where the students are not expected only to memorize and reproduce some contents, but also to use them and to develop positive attitudes in relation to the studied object as well. Although this involves changing the way to teach - learn – evaluate, the Romanian Language and Literature curriculum does not establish evaluation methods in this particular context of a skill based education. The present paper proposes a series of methods for assessing the skills in Romanian language and literature, through observable behaviors that indicate the level the students have reached, avoiding the focus on information and specific related behaviors, as memorizing and precise reproduction of some learning contents. Some of the behaviors can be found in international exams, as TIMMS, PISA or PIRLS, others derived from them.

Keywords: assessment; school curriculum; behavior; exam; Romanian

The assessment is a focal point in the modern didactics because the contemporary school is described in terms of efficiency, as a ratio between input and output. Also, the skill based modern didactic involves the students' responsibility and the desire to evolve. Several definitions have been given to this process: I. Cerghit[1] defines the assessment as a value judgment that leads to a decision, M. Manolescu[2] notices that it is a professional quality value judgment, it is made by an expert (the teacher), it can take place at the beginning of a cycle (initial or diagnostic assessment), during the learning process (formative assessment) and final assessment, at the end of a cycle. It has several functions in the learning process, like the level of skills diagnosis, shaping the teaching process, ranking, decision making etc. To assess the skills means to measure the information the student have, to evaluate the operations they can make with this information and to assess the attitudes. While the competence is a complex concept, assessing it is not an easy task. It is easy to evaluate the information that student have, more difficult to understand and assess the operations the make (like identifying, understanding, applying, analyzing, synthetizing, evaluating, in Bloom's terms), but measuring the attitudes turns to be a very difficult task, as it involves metacognition, self-assessment, improving will and strategies. Some forms of assessment can show all of these dimensions, but some of them don't. The class assessment may allow all the level of the competence, through modern methods and tools, like the project, the portfolio, the investigation, the case study and so on, but the exams hardly assess the attitudes, even if in a global evaluation one can conclude what kind of attitude generated the work of the student. In Romania, usually the exams are information and operation oriented, often with an enhanced focus on information that leads to memorizing.

The Romanian language and literature is one of the few study objects that shouldn't be taught by memorizing, though in the communist period the exams allowed this kind of approach,

[1] Cerghit I, Sistem de instruire alternative și complementare, Iași, Polirom, 2008.
[2] Manolescu M, Teoria și metodologia evaluării, București, Editura Universitară, 2010

because the students had to learn by heart a lot of interpretive texts, written by their teachers. Therefore one could speak hardly Romanian or could hardly comprehend a text but obtain a good mark at the exam. The competition and the assessment were not for the students, but for their teachers. In this way, reading the texts at the exams meant reading ideas, to which one could adhere or not, so the exams in Language and Literature were indeed subjective, the students used to say that they didn't get a very good exam grade because of the ideas in their texts that the assessors didn't like. The exams were evaluating the quality of the information in the students' work, not the skills they had. The act of teaching used the same approach, therefore in the TIMMS, PISA, PIRLS exams, Romanian students didn't do very well.

After 2000, the vision of teaching changed, skilled based learning was introduced, but the exams kept their old structure, even if small change occurred, they didn't shape the teaching, so the same interpretive texts were delivered in the classroom. In 2016, the curriculum changed again, in an attempt to design a quality and modern education, based on the needs of the students, but until 2022, the assessment didn't. For example, in 2018, the students had to write synonymous words, to explain the role of the comma in a text, the structure of some words, to write some phonetic phenomena or some ideas from the text. This last particular item could lead to skill assessment, but its wording obstructed it, because the item was*: Formulate two main/secondary ideas from the given text*[3]. (Formulează două idei principale/secundare din textul dat). Knowing that it is a difference between the main and the secondary idea of a text, the item allowed the students to write almost anything, because the item was vague. It contains two different tasks: one is to formulate two main ideas from the text. It means that the students should realize the difference between important and detailed information, synthesizing the main information in a main idea. The second task should have aimed only the comprehension of detailed matters. The students had to understand the main idea, but to discard it and to formulate secondary ideas. The next items were about showing the pertaining of a literary text to the dramatic genre, writing a story and some items of grammar. In TIMMS/PISA/PIRLS terms, the identification of the information mentioned in the text was well enough represented in the exam sample, through items like *Specify, in a statement, the reason why the customer asks for glasses without a number, mention the name of the mountainous massif in which the Tamina Canyon is located, the reason why one of the canyons was called Seven Stairs, write the title of the article and the name of the coordinator*[4]. But other skills were less represented: the integration with meaning of disparate information in the material, the ability to follow the temporal sequence of some presented events (comprehension), or the ability to reflect on a text, in order to separate the main idea or to assess the given information, as a Report[5] on the Romanian students' literacy level shows.

The 2022 and 2023 sample exams look different from the older ones. The identification of the information mentioned in the text is maintained, through items like: mentioning the correct role of a character, selecting the correct moment of the autograph session, establishing the truth value of a statement, but also the integration with meaning of a disparate information, like: mentioning a moral feature of a character, identifying the shared theme of the given texts, resuming one of the given texts. The same structure and similar items can be found in the 2023 model sample, with a focus on information identification. There are more items that assess the integration the information in a text or the ability to reflect on a text, targeting more focus on comprehension.

Writing a text was always an important concern of the assessors, but they assessed mostly the quality of the information the student wrote, not the ability to write texts, to argue or to elaborate. In this regard some progress can be seen in the new tests, where there are items like to resume the first given text, to match the fragment from "Croitorul de carte" by Monica Pillat with

[3] http://subiecte.edu.ro/2023/, accessed in 28 of November 2022

[4] http://subiecte.edu.ro/2023/, accessed in 28 of November 2022.

[5] Raport privind nivelul de literație al elevilor din România, mai 2022, https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2022/05/Raport-literatie-2022.pdf, accessed on 14 of November 2022, p. 19.

another literary text studied in class or read as supplementary reading, showing, in 50 – 100 words, a shared cultural value, by referring to a relevant sequence from each text. This one is confusing, because the students have to match two texts and show their shared cultural values. Besides the two tasks implied by the item, the task of matching the texts is not plain enough, because there are several ways of matching them, meaning that de assessment criteria should be written in the test. Although writing is not very easy to assess, intricate tasks make it harder.

The source of a good assessment should be the curriculum. The new Romanian language and literature curriculum, published in 2017, establishes the type of skills that the graduates should have: participating into verbal interactions in different communication situations through receipting and producing oral texts[6]; different types of written text reception, writing different types of texts, correct, adequate and efficient use of the language in the oral and written communication process, expressing the linguistic and national identity in national and international context. Among these the text reception and writing skills involve specific tasks in exams. Thus the assessor ought to understand the reception skills, using the specific skills, in order to compose the test tasks. For example, the first specific competence (2.1.) of the fifth grade curriculum, *identifying the important information in literary, nonliterary, continuous, discontinuous and multimodal texts*[7], the task could be to identify some particular items in the written text, time, space, characters and so on. In this case, the students are expected to select the relevant information from the text. Therefore, only this kind of action can be marked. For 2.2, *main and secondary idea identification in different texts*[8], the assessor could establish tasks like theme and main/secondary ideas identification in diverse texts, the assessor except the students to establish the key words in a fragment, to rephrase some statements or fragments. In this case, the students are expected to use their own words in order to accomplish the task, showing the comprehension. For 2.3., *stating a personal answer and/or a creative response starting from some different types of texts on familiar themes*[9], the operations that this skill involves are evaluation and synthesis. Students are supposed to understand the text, evaluate the ideas and then synthetize the answer, the tasks the teacher could give are of rephrasing a fragment, answer to questions in one's own words, therefore only identifying some items in the fragment is not to be scored. As one can see, the assessment tasks can be related to the learning tasks, as they are written in the curriculum, even if they are neither compulsory nor the only ones. The following skills, *showing interest and focusing attention while reading some texts on familiar topics (2.4.)* and *observation of reading behaviors and attitudes, identifying aspects that require improvement (2.5.)*[10], are connected to the students' attitudes and to metacognition. The competence 2.4. can be assessed through systematic observation: for this one, the teacher should conceive an evaluation sheet or scale, where one could mark the students' behaviors. In this document, the teacher could mark: if the student re-read the text in order to interpret it, does the student re-read what he doesn't understand, does the student read fluently, does the student read other similar texts in order to understand the context, does the student have a comprehension strategy, does the student seize the benefits of this particular text reading, can the student relate the text to his life or reading experience, is the student involved in debate/reading groups, can the student assess his reading strategies, does the student make annotations while reading and so on; in order to evaluate the students' focus on reading texts, the teacher can use a checklist for the systematic observation. In this checklist the teacher should mark the desirable behaviors, like: the student reads the entire text; the student can select the requested information as a consequence of a good comprehension, the student understand the words of the text; in the case of not understanding, the student knows how

[6] Bloju, C.L., *The Evaluation - an Essential Component of the Teaching Approach in the Romanian Language and Literature Classes*, 2016, p. 244.
[7] Programa de Limba și literatura română, 2017, București.
[8] Ibidem.
[9] Ibidem.
[10] Ibidem.

and where to find the explanation of the word; the student is able to connect the ideas between sentences, the student develops good reading strategies, the student identifies the reading responsibilities, the student is able to establish reading goals[11];

The writing skills are also assessed in national exams. The 3.1. competence of the same fifth grade envisages *writing a short text on familiar topics, taking into account the stages of the writing process and specific structures, to communicate ideas and information or to report lived or imagined experiences*[12], meaning tasks like: writing a text plan, using connectors in order to link the ideas and paragraphs. The assessor would evaluate the composition plan, the proper use of the connectors, the coherence of the text meaning the links between the ideas. The 3.2. competence, *writing, individually and/or in a team, a simple text, on a familiar theme, with the integration of images, drawings, schemes*, introduces the multimodal writing, connected to multimodal reading, implying introducing the image or scheme in the text. At this moment there is no exam that suggests this kind of task, but in the classroom the teacher could relate the multimodal reading to the multimodal writing. The last two competences envisage attitudes: *Constant analysis of the student's own writing/various texts from the point of view of correctness, readability, coherence and clarity* (3.3.) and *observing the attitudes expressed in the process of writing a text, identifying the aspects that require improvement (3.4.)*[13]. The first of the two skills (3.3.) focuses on the attitudes like the will of improving the quality of the writing. It can be related to some specific assessing tasks as re-writing the text, annotating the errors, searching for correct answers where the students thinks he is wrong or is proven wrong. The systematic observation can imply behaviors like: the student re-reads his work in order to correct it; the student underlines his mistakes in order to correct them; the student comments on his work, the student transcribes his work after correcting it. The second skill is related to the metacognition skills. The teacher could use the same checklist in order to assess this competence. Thus, he might design the behaviors that depict this metacognitive skill: the student reads the text he has written in order to correct it; the student annotates the errors and corrects them; the student searches for the correct answers/forms/words while writing the text; the student replaces the written words in order to better express ideas; the student checks the connections between ideas, watching for the proper use of the connectors and the ideas' coherence, the students develops good writing strategies;

The fourth general skill involves *the correct, appropriate and effective use of language in the process of oral and written communication* with five subsequent competences: *the use of the basic syntactic and morphological acquisitions of the standard Romanian language for understanding and correct expression of communicative intentions (4.1.), practice of basic lexical and semantic acquisitions, in the process of understanding and correct expression of communicative intentions (4.2.), monitoring the pronunciation and writing and the pronunciation and writing of others, using basic phonetic acquisitions (4.3.), compliance with orthographic and orthoepic rules in the use of phonetic, lexical and syntactic-morphological in verbal interaction (4.4.), using the language skills in correlation with logical/analogical thinking, in the lifelong learning process (4.5.)*[14]. This competence is interesting because it covers many aspects of the students' scholar development therefore the assessment process is complex. The 4.1., 4.3. and the 4.4. competences are connected to the linguistic structures learning and their use in communication process. Their assessment is related to linguistic knowledge – phonetics, vocabulary, morphology, syntax – involving the linguistic practices. Therefore the assessment tasks should be identifying the phonetic, lexical, morphologic or syntactic elements, using them in writing texts. The last competence implies the development of the logical and analogical thinking as a part of lifelong learning process, and it should be connected to the 4.3. competence that targets the metacognition.

[11] https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/, accessed in 28 noiembrie 2022
[12] Programa de Limba și literatura română, 2017, București.
[13] Ibidem.
[14] Ibidem.

Thus, the expected behaviors assessed by an observation sheet should be: the student observes the errors and corrects them; the student is able to recognize the errors; the student knows how and where to search for the correct use of the language; the student underlines or annotates the errors, correcting them; the student relates the changes of signification once a linguistic element is changed; the student adapts the language to the communication context; the student connects some particular forms of communication or use of language to the communication intention; comparison of the student's own use of language with the linguistic norm.

Some assessment difficulties could raise the fifth skill, *expressing the linguistic and cultural identity in a national and international context*, as it involves identity issues associated to the international context. At the fifth grade, the student's identity is connected to his own life experience, in the family or school environment. This kind of identity is supposed to be linked to book experiences, in order to associate the student's identity investigation to other culture practices. Therefore the specific competence is *associating own life and reading experiences with those from other cultures*, that could be assessed through behaviors checklist, involving metacognitive skills, while the second specific competence, *identification of some cultural values promoted in the texts of Romanian authors from different historical periods* is more definite and more related to the Romanian language and literature school subject. The students are supposed to read some Romanian authors, then to identify and discus national or regional cultural values they find in the writers' works. This last skill can be assessed starting from the reading skills, but they have to be connected to some value system that should be explored by metacognition means, as the fifth grade students are not yet aware of it. The assessor could describe the student's behavior as identifying the values in a Romanian author text; discuss the identified values; question the student's life experience in association with the identified values; analyze the values from a contemporary, regional and national point of view.

All of these insights show an important aspect of assessment of Romanian language and literature skills: some of them can be easily evaluated in exam contexts – like identifying ideas, linguistic structures and values in the texts, interpreting the text, synthetizing and evaluating the given text, writing complex text, using text structures, linguistic patterns. They also show the quality of the lifelong learning skills that can lead to scholar and career success[15]. The metacognitive skills are harder to assess, as they involve the observation in the classroom[16], checklists of behaviors, tasks that show the envisaged behaviors. While the reading and writing skills, even the identity exploring skills can be associated to a product assess, the metacognitive skills involve process skills. Their assessment should take place in the classroom, during the teaching-learning process, as a part of the students' personal development. They are intended to show the use of information in order to extend the knowledge, and are not connected directly to the pedagogical content, even if this appears as an important background of the students' evolution.

BIBLIOGRAPHY

Bloju, Cristina Loredana, *The Evaluation - an Essential Component of the Teaching Approach in the Romanian Language and Literature Classes*, 2016, In O. Clipa & C. F. Domunco, (eds.), Studies and Current Trends in Science of Education (pp. 243-253). Iasi, Romania: Editura LUMEN.

Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare*, 2008, Iași, Polirom.

Egerău, Anca, *The Development of Metacognitive Competences in the Process of Learning Romanian Language and Literature*, 2019, Journal Plus Education, vol XXIII.

[15] Norel, Mariana, Romanian Language and Literature Curricula, and National Evaluations, 2018, Journal Plus Education, vol XXI.

[16] Egerău, Anca, The Development of Metacognitive Competences in the Process of Learning Romanian Language and Literature, 2019, Journal Plus Education, vol XXIII.

Manolescu Marin*, Teoria și metodologia evaluării*, 2010, București, Editura Universitară.

Manolescu, Marin, *Evaluarea în educație*. *Meritocrație și mediocritate*, 2019, București, Editura universitară.

Norel, Mariana, Romanian Language and Literature Curricula, and National Evaluations, 2018, Journal Plus Education, vol XXI.

Programa de Limba și literatura română, 2017, București.

http://subiecte.edu.ro/2023/, subiecte și modele de subiecte pentru Evaluarea națională.

Raport privind nivelul de literație al elevilor din România, mai 2022, https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2022/05/Raport-literatie-2022.pdf.

https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/.

THE OTHER SIDE OF LEARNING. NEW EDUCATION AND THE LIMITS OF ONLINE TEACHING

Adrian Păcurar, Lia Lucia Epure
Assoc. Prof., PhD, "Vasile Goldiş" West University of Arad, Lecturer, PhD, "Vasile Goldiş" West University of Arad

Abstract: This study is focused upon some specific topics regarding the status of the online teaching as it was generally developed during the height of the pandemic. The study is build upon two levels of analysis. Through the first one we draw a picture about the goals and also about the functionality assumed by the online frame of teaching. The second level is focused upon what we consider to be the main set of implications and consequences which the online teaching had on a relatively large number of elements from within the Romanian educational system in general. Some discussions are made within this second level, discussions which should be consider as starting points for future analysis. Also within this level we indicate some serious general limits regarding the online teaching. These limits could be considered on different perspectives but mainly they must be disclosed and understood on their strictly educational consequences. In the end some conclusions and suggestions are being formulated.

Keywords: Online Teaching, Pandemic, Educational System, Ignorance.

Introduction. Our endeavor is designed to uncover some of the essential features as they occurred during the online teaching period from the height of the COVID - 19 pandemic in Romania. From the beginning we strongly want to underline the fact that our enterprise is designed to be a *general* and *theoretical* one and it does not have, as its main goal, the task of making some large empirical surveys. In order to achieve this we build our study on two distinct levels of approach. The first one is mainly designed to disclose some of the fundamental characteristics regarding the online teaching during the COVID - 19 pandemic period in Romania. These characteristics will be disclosed in their general and functional features. The second level of analysis is designed to uncover the main set of implications and consequences that the online teaching period had on the Romanian educational system at different and various levels and perspectives. Only after these two distinct layers of approach are fully disclosed and briefly analyzed we will try to draw some conclusions and to suggest some possible recommendations about the general issue of having an online form of teaching regardless if this form is developed under exceptional circumstances or it is made within a general and normal frame of medical and social conditions.

Facts and conditions for the online teaching during the COVID - 19 pandemic.

The first level of our endeavor, as we suggested, is aiming to disclose those features about the online teaching as they appeared at least in the early stages of the general lockdown imposed by the severe and extreme conditions of the pandemic situation. Regarding Romania these features could be summarized in our view as it follows below.

Firstly, the online teaching as a distinct and general form of delivering the educational process to its recipients, was made in Romania during the height of the pandemic period *in a totally unprepared manner*. And especially because of this the brutal change of having a directly online form of teaching could be seen, for the educational system but also for other social system, as a *disruption* (Dennis, 2020*)*. This situation could be also described and approached on different levels and perspectives. For example, the educational system as a whole *was technically unprepared* for

fulfilling in a proper manner the task of making an efficient and professional process of online teaching. Of course, there were places within the Romanian educational system where the technical conditions were not a problem, but, however, in the vast majority of the cases the technical condition was not met.

The second general feature of this unexpected and swift turn towards an online form of teaching was linked with the issue represented by a set of very serious legal aspects. These aspects could be also described on various and different perspectives. The most important of them, at least at that moment, was *the lack of the legal frame* for that type of teaching. Even if this aspect was solved in a relatively quick manner, in the sense that was generated a legal frame for the online teaching, some serious aspects remained to be solved and, at least to our knowledge, even today these aspects are not solved. We have here in mind some legal aspects regarding, for example, the protection of personal data, aspects which are present in any form of online teaching. In our view *these aspects could not be entirely reduced to an already existing legal frame*. And just these aspects are not solved even today, at least there are not solved within the Romanian educational system.

Thirdly, also as a general element through which it could be described the period of online teaching in Romania during the height of the COVID - 19 pandemic, we also must underline the fact that almost the entire process was made *without having a proper technical and psychological training for teachers but also for the students*. This element, in our view, did nothing but added another profound negative feature to the entire educational process in its form of online teaching.

Given the above facts we can say without the fear of making any mistake that the entire process of online teaching was in Romania, during the height of the COVID - 19 pandemic, *a constant form of improvisation*, with all the possible consequences which could be generated from this condition.

Online teaching. The other side of learning. Implications and consequences.

Let us go now further with our endeavor and let us see now which is the main set of consequences that the period of online teaching had upon the Romanian educational system during the pandemic period.

In order to disclose these implications and consequences we will summarize them by analyzing the general conditions that were in place at the beginning of the online teaching period. Thus, because the whole process was started in a completely unprepared manner the first major consequence was, as we already seen, the fact that *the process was developed under a constant form of improvisation*. This, in our view, is one of the main implications given by the status of *constant improvisation* and had a tremendous *negative impact* upon the system as a whole because it affected constantly both the technical level but also the teaching process in itself. And, of course, the most affected individuals were the recipients of the educational process because for them it was present the constant need of assuring the technical tools by themselves. Of course, somebody could argue that was an absolutely exceptional situation, and we agree about this thing, but this does not mean that the educational process was not affected in a significantly negative manner and also this does not mean that at least the technical aspect could have been approached in a much more consistent terms by the state. And the most terrible thing about that period, regarding the educational process in its online teaching form, was the fact that at that point nobody knew for sure when it will stop that form of online teaching. This factor added another *psychological element of stress*, an element which was also a negative factor which affected the quality of the educational process.

The first element described above is closely linked with the aspect of *legal issue* because not even today the legal tools for the possibility of having an online teaching form of education is fully resolved in Romania. Of course, during the period of the pandemic there were indeed some legal documents designed to sustain not only the general form of online teaching in Romania but also some other functionalities regarding the general way of working from home for the employees but, yet, these documents were very far from having a proper legal base. Regarding the educational

system the point of interest here is the fact that if the legal aspect is not properly solved than also the *legal value* of the online teaching could become problematic. Due to our knowledge, this topic have not been extensively approached in Romania but this does not mean, of course, that it is not important. Thus, it remains for the future to clarify and to solve these set of elements. What it is important for the educational system is the necessity of having a proper legal frame in order to have the form of online teaching on a large scale within the system itself. This issue was officially approached by the authorities when the online teaching period has officially ended in Romania (Pantazi, 2022.)

Another distinct and fundamental element regarding the period of online teaching in Romania during the COVID- 19 pandemic is described by the lack of technical and psychological training for those which were directly involved in the process of online teaching. And here we must underline that the necessity of having a technical and psychological training or assistance is needed for professors but also for students too. The implication here is not only this fundamental element but also the necessity of having well prepared trainers in order to fulfill the task. However, we all must be aware about the fact that for any future emergency which would imply again the need of having an online form of teaching is absolutely vital to have a proper technical but also *psychological* training *before* the appearance of the emergency for all the individuals which will be involved again in the process of online teaching.

Due to our knowledge, at least until today, there are no preparations in Romania for the technical training or for the psychological assistance and training in the eventuality of having another form of emergency, a one which will imply again an online teaching period. The need for psychological training is fundamental because, as it was been shown by various studies, there have been serious elements of psychological stress, especially for the students, during the online teaching within the pandemic period. (O'Connor, 2020).

The other side of learning. Learn less, learn better.

There could be no doubt that the online teaching period, at the global scale and not only in Romania, had a tremendous impact, upon various elements and from different perspectives, upon the entire educational system. And this is true for the every level from within this system. If it is to summarize the whole set of implications and consequences brought by the pandemic within the educational system by the online teaching period we can draw a picture in the manner described below.

The first major element which must be considered is, in our view, the fact that we all have to be aware about the need of building and developing a technical background in order to make and to sustain a viable and effective online teaching process. This is once more true for a country like Romania which has so many things to build and to improve within its educational system. And this need of having a proper technical preparation has two fundamental coordinates. One is about the need of having *the proper equipment, in terms of quantity and quality,* in order to be able to sustain at the right level the form of online teaching and the other one is to have a well prepared and trained human resource, a one which should be capable to use and to handle, within the specificity of the educational process, the set of *technical tools* through which the process of education is delivered to its recipients.

Closely linked with the first element is the need of developing a proper and adapted *content of the curriculum,* a content which also should be adapted for the specificity of an online form of teaching. This is a very serious problem, at least for the Romanian educational system, because, as it is very well known, there are some crucial issues with the curriculum even for the traditional, onsite, form of education. We do not believe that this problem will be solved in a reasonable period of time because in the first place the change should begin at the level of onsite teaching. However, as it has been suggested, within a general frame of the online education should be modified and adapted not only elements from the curriculum but also the *general pedagogical frame of approach*.

Thus, as it has been observed, it is recommended to go beyond some traditional pedagogical context in order to obtain a much more flexible perspective on this element (Peimani & Kamalipour, 2021).

Another major topic of discussion about the set of implications and consequences that the online teaching period has brought is the topic of the *legal frame*. As it has been stated, the issue of the legal frame must be approached in a distinct manner, a one which should make possible the online teaching even when there are no any exceptional situations (Cîmpeanu, 2022). This issue remain to be solved even if, at least in Romania, some steps had already been made on this direction.

Among other elements that also should be considered within in any theoretical frame designed to analyze and to understand the deep features of the online teaching frame is the one by which the quality of the online education could be evaluated. We must underline here the fact that this distinct topic was already approached even before the pandemic period and some serious points of view were developed (Bangert, 2006). However, this very specific theoretical approach, a one which is strictly adapted for the needs of having a better understanding about the quality of the online education is, to our knowledge at least, completely absent in Romania.

But above all, maybe the worst implication and consequence of the online teaching period in Romania was *the lack of equity* in the process of having access to the online form of learning. And this is also a social and economical issue not only an educational one. Here the things are very far way from the possibility of a quick improvement and, of course, some solid public measures should be implemented in the near future. Some could even argue within this context that it is indeed very hard to believe in an improvement, even on the long term, because we must improve the situation within the traditional onsite form of education regarding the topic of an equal access and only after the issue is solved at this first step we reasonably could try to improve the situation within an online teaching context.

Maybe it is too early to draw some solid conclusions about the period of online teaching in general and not only in Romania but, however, some aspects, as we have already seen, can be disclosed and can be described *in their profoundly negative impact*. As a general conclusion, given the conditions in which the online form of teaching is made, we must, however, admit the fact that the pandemic period with its form of online teaching, was a period in which students did not learn so much as they did previously, within the frame of a traditional onsite form of education. Does this mean that they learned better? This question is crucial and, among other things, by this question we can see once again the general negative impact brought by the online teaching period. And this conclusion was shared even at an official level, at least in Romania (Cîmpeanu, 2021).

Education for the future and the new face of ignorance

In the end we want only to draw a *larger perspective* about the topic of our brief study. Thus, it is very easy indeed to see that the pandemic period did raised some serious questions about the *efficiency*, on various and different levels and perspectives, of the online teaching form of education. But, yet, the pandemic period had also disclosed *the limits of the online teaching in its particular form of having only an online system for the the whole content of the educational process*. At least in some sense this situation did nothing more but to *amplify* what some authors had already described as *the failure of the online dimension in education in general*. The online teaching period pushed the entire activity of finding and using resources and information on the online domain. And even if the contact between professors and students was yet available in order to receive more explanations for the students about what they suppose to learn through online teaching this contact was, however, *only available in its online form*. Thus, it is legitimate to consider that the pandemic period with its form of online teaching did in the end nothing else but to amplify and to exacerbate some profoundly negative elements which already existed even before the period of having only an online teaching form. It is important to underline the fact that these negative elements were already well described before the pandemic moment (Nichols, 2019). And maybe it is not too exaggerate to consider that the pandemic period did indeed facilitate the

appearance of a new and completely distinct form of ignorance, an ignorance which is build, almost paradoxically, just on a huge opportunity of having access to a vast amount of bibliographical and educational resources in general through the online tools. This is true in our view because it just does not matter how good could be, for example, the technical frame for an online teaching period or how vast could be the amount of the online resources as long as the real owners of the knowledge are being cut off from their recipients within the educational process in the sense in which is no longer present a *direct* form of contact, with a physical presence of the both parts involved in the educational process. And maybe this is the face of a new form of ignorance for the educational system, *for its existence in an exclusive form of an online dimension*.

BIBLIOGRAPHY

Bangert, A. W. - *Identifying factors underlying the quality of online teaching effectiveness: An exploratory study* in "Journal of Computing in Higher Education", 17 (2), 79-99, 2006.

Cîmpeanu, S - https://www.edupedu.ro/scoala-online-este-un-dezastru-spune-ministrul-sorin-cimpeanu-cuvinte-grele-folosite-si-de-psd-pentru-a-critica-performanta-guvernului-actual-in-educatie/. 16.08.2021.

Dennis, M. 2020. Higher education opportunities after COVID-19. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200507152524762.

Nichols, T. - The Death of Expertise (Sfârșitul competenței), Polirom, Iași, 2019.

O'Connor, K - "College Students Struggle Amid Pandemic's Uncertainty" in *Psychiatry Online*. Published Online:23 Sep 2020https://doi.org/10.1176/appi.pn.2020.10a10.

Pantazi, R. - https://www.google.com/amp/s/www.edupedu.ro/exclusiv-universitatile-vor-putea-preda-online-de-anul-viitor-spune-ministrul-educatiei-sorin-cimpeanu-activitatile-online-si-ponderea-lor-pe-fiecare-domeniu-si-diferentiat-la-licenta-master-sau-d/amp/, 26.03.2022.

Peimani N., Kamalipour, H - *Online education and the COVID-19 outbreak: A case study of online teaching during lockdown* in "Education Sciences" 11 (2), 72, 2021.

DIDACTIC EVALUATION - APPROACH TO STUDENT SUCCESS

Dorina Chiș-Toia, Dan-Mihai Rohozneanu
Assoc. Prof., PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca, Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The assessment of students' knowledge, skills and abilities, their skills, is the didactic activity that highlights both the quantity of acquired knowledge and its quality. Involving three interrelated operations (monitoring, assessment and marking), assessment is intended to be a process by which the student feels valued and encouraged to have confidence in his abilities and to be able to progress. In this article we propose to approach assessment as a step towards student success.

Keywords: evaluation, motivation, valorisation, success, involvement.

Componentă esențială a activității didactice, evaluarea furnizează informații despre calitatea și funcționalitatea instruirii (Nițulescu, 2013). La intrarea „evaluare", *Dicționarul praxiologic de pedagogie* (Bocoș, 2016) propune definiții pentru 59 de termeni și sintagme care cuprind noțiunea menționată. „Evaluare (în educație)/evaluare educațională/evaluare didactică – 1. (în sens larg) Acțiune complexă de colectare a unui ansamblu de informații pertinente, valide și fiabile, în legătură cu relevanța și valoarea unor procese, performanțe, competențe, comportamente etc. educaționale sau didactice și de examinare a gradului de adecvare între acest ansamblu de criterii stabilite în corespondență cu obiectivele urmărite și fixate în prealabil. Evaluarea presupune realizarea de procese evaluative, se realizează în conformitate cu strategii evaluative specifice și prin intermediul unor metode, tehnici și instrumente adecvate". Astfel, didactica modernă „concepe evaluarea ca o autentică modalitate de transmitere și însușire de cunoștințe și de formare de abilități, capacități, competențe, comportamente etc." (Bocoș, 2017), presupunând realizarea de activități descriptive și estimative, precum și a unor activități ce presupun exersarea capacităților și competențelor intelectuale și comportamentale ale elevilor (Ibidem). Evaluarea conduce la menținerea permanentă a unui feedback funcțional între profesor și elevi ce reorientează procesul de învățământ înspre perfectarea sa (Cucoș, 2008).

Pentru identificarea componentelor structurale ale evaluării școlare e nevoie să se formuleze răspunsuri la câteva întrebări (Manolescu apud Pânișoară, 2019): „Când realizez evaluarea? Cu ce instrumente evaluez? Ce semnificație are? Cine va evalua? Ce fel de decizii se vor lua? Pentru cine? Ce utilitate are?", avându-se în vedere funcțiile, strategiile, obiectul, operațiile, referențialul evaluării, precum și metodele, tehnicile, instrumentele, dar și valorificarea evaluării: ce vom face cu informațiile culese.

Ca demers continuu, integrat în procesul de predare și învățare, evaluarea a fost clasificată ținându-se cont de mai multe criterii (Bocoș, 2017). După a. *criteriul obiectivității și al gradului de certitudine oferit* sunt identificate evaluarea empirică (subiectivă) și evaluarea obiectivă; b. după *criteriul ponderii obiectivelor educaționale vizate*: evaluarea normativă, evaluarea criterială, evaluarea punctuală; c. după *criteriul sferei de extindere a conținutului evaluat*: evaluarea programelor educative, evaluarea unor sisteme de activități instructiv-educative, evaluarea unei unități de învățare, evaluarea unei activități instructiv-educative, evaluarea unei secvențe de instruire; d. după *criteriul sferei de reprezentare socială*: evaluarea sistemului de învățământ, evaluarea instituțiilor de învățământ, evaluarea procesului de învățământ, evaluarea colectivelor didactice, a comisiilor metodice, a catedrelor, a grupurilor de cadre didactice etc., evaluarea

elevilor; e. după *criteriul scopului principal urmărit*: evaluare cu scop de informare, evaluare cu scop de dezvoltare, evaluare cu scop de proiectare; f. după *criteriul obiectivului evaluării*: evaluare individuală, evaluare parțială, evaluare globală; g. după *criteriul dimensiunii temporale a acțiunii evaluative*: evaluare inițială (parțială, diagnostică, predictivă, de plasament), evaluare continuă (de progres, pe parcurs), evaluare sumativă (cumulativă, de bilanț).

Funcțiile evaluării se referă la sarcinile, obiectivele, rațiunea și rolul evaluării. Bocoș (2017) identifică nouă funcții ale evaluării didactice la nivel micro: funcția *socială* (evaluarea aduce la cunoștința societății informații despre eficiența procesului și sistemului de învățământ), funcția *diagnostică* (evaluarea prezintă date referitoare la nivelul celor evaluați: performanțe, lacune, greșeli, dificultăți, sugerează modalități de înlăturare a acestora, identificând cauzele succesului/insuccesului școlar), funcția *de selecție/de discriminare* (evaluarea oferă posibilitatea alegerii/selecției, clasificării și/sau ierarhizării elevilor după criteriul performanțelor școlare înregistrate), funcția *de certificare* (evaluarea oferă informații despre performanțele elevilor la sfârșitul unei perioade de instruire), funcția *predictivă/prognostică* (evaluarea face predicții asupra performanțelor pe care le vor avea cei evaluați în viitor, precum și asupra acțiunilor evaluatorilor menite să îmbunătățească și să optimizeze activitatea instructiv-educativă), funcția *constatativă* (evaluarea permite să se aprecieze în ce măsură activitatea instructivă s-a desfășurat în condiții optime, cunoștințele au fost asimilate, deprinderile au fost achiziționate, abilitățile au fost formate), funcția *de feedback* (evaluarea reprezintă o sursă de feedback formativ și sumativ, atât pozitiv – sugerând noi soluții, noi dezvoltări, cât și negativ, presupunând anularea aspectelor negative, a disfuncționalităților, a greșelilor etc.), funcția *motivațională* (evaluarea corectă, reală, obiectivă îi stimulează și îi mobilizează pe cei evaluați, impulsionând activitatea de învățare, formare și dezvoltare a acestora), funcția *educativă* (practicarea unei evaluări sistematice, obiective, formative și mai ales formatoare va avea efecte pe plan educativ, inclusiv prin sprijinirea evaluaților în demersurile lor de autoobservare, autocunoaștere, autoapreciere și autoevaluare, în vederea transformării lor în propriii evaluatori).

Manolescu și Panțuru (2008) menționează următoarele funcții *generale* ale evaluării, funcții complementare, care se presupun reciproc: 1**.** funcția constatativă, de cunoaștere, de constatare a fenomenului supus evaluării, este bazată pe verificarea rezultatelor școlare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative; 2. funcția diagnostică, de explicare a situației existente, este bazată pe verificarea și interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative; 3. funcția predictivă, de ameliorare și prognoză, este bazată pe adoptarea unor decizii ameliorative, pe anticiparea (și stimularea) evoluției activității și rezultatelor viitoare.

Funcțiile specifice ale evaluării vizează reglarea predării-învățării și se referă la ambii parteneri ai procesului : profesori și elevi (Ibidem).

Din perspectiva *profesorului,* evaluarea:

- constă în culegerea informațiilor cu privire la gradul de realizare a obiectivelor stabilite;
- evidențiază procedurile și acțiunile eficiente, dar și punctele critice;
- sugerează modalități ale stilului didactic;
- oferă un control/autocontrol asupra activității desfășurate;
- permite identificarea cauzelor eventualelor blocaje și dificultăți întâmpinate de elevi;

Din perspectiva *elevului,* evaluarea:

- orientează și dirijează activitatea de învățare a elevilor;
- formează stilul de învățare al elevilor;
- oferă posibilitatea de cunoaștere a gradului de îndeplinire a sarcinilor;
- are efecte pozitive asupra însușirii cunoștințelor și abilităților;
- crește motivația pentru învățare;
- formează capacitatea și atitudinea de autoevaluare;

- contribuie la formarea intereselor și aptitudinilor, dar și la depistarea dificultăților de învățare;

Funcțiile *sociale* ale acțiunii de evaluare vizează calitatea învățământului ca subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural și economic, la nivel de politică a educației. (Manolescu și Panțuru, 2008): 1. funcția de *validare socială* a produselor sistemului de învățământ, la diferite niveluri de integrare școlară și profesională; 2. funcția de *orientare socială, școlară și profesională* la diferite niveluri de decizie care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educației; (profesori, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității locale); 3. funcția de *selecție socială, școlară și profesională* la diferite niveluri de clasificare și ierarhizare a rezultatelor activității didactice, de formare inițială și continuă, exprimate în termeni de proces și de produs.

Funcțiile sociale evidențiază eficiența învățământului, raportată la calitatea și valoarea produsului școlii, asigurându-se informarea familiei și comunității asupra rezultatelor obținute de elevi. (Manolescu și Panțuru, 2008).

Într-un articol din 2006 despre *Criteriile în evaluarea educațională*, Marin Manolescu prezintă câteva caracteristici vizând definirea criteriilor și a indicatorilor, o activitate care: încheie demersul riguros de specificare, concretizare a criteriilor de evaluare; prezintă indicatorii concreți, identificabili în produsele activității, ca etaloane de evaluare, relativ standardizate; desemnează corespondențele practice ale capacităților, competențelor definite prin referențial și realizează diferențele dintre elevi; descriu activitățile în care elevii își dovedesc cunoștințele, priceperile, abilitățile, capacitățile; devin un mijloc de control pentru modul cum acționează profesorul, cum sunt utilizate mijloacele date etc.; oferă date științifice asupra evoluției elevilor și indică/sugerează măsurile necesare pentru tratarea diferențiată sau reglarea acțiunii; descriptorii de performanță nu sunt stabili în timp, ci trebuie adaptați, odată cu evoluția elevilor, pe fiecare diferențial; modalitatea de construire a descriptorilor de performanță este similară procedurilor de operaționalizare a obiectivelor: solicită precizarea acțiunii, a conținutului vehiculat, a condițiilor de realizare a sarcinii și a nivelului performanței de atins; fiind exteriori procesului pedagogic de realizare a obiectivelor, descriptorii trebuie raportați și aplicați pe curriculumul dat, ca standarde de evaluare, adăugarea sau eliminarea unora putându-se raporta la alte contexte; practic, descriptorii de performanță se concretizează în precizarea subcapacităților unei capacități pe etape ale evoluției (clase, cicluri școlare), dar și pe niveluri de diferențiere a acestora în îndeplinirea aceleiași activități, pe trepte de atingere a performanței și apreciate fie cu calificative, fie cu note, fie cu punctaj.

Didactica modernă concepe evaluarea ca o activitate complexă în care are loc deopotrivă transmiterea și însușirea de cunoștințe, formarea de abilități, capacități, competențe, comportamente, fapt ce a determinat noi dezvoltări în teoria și practica evaluării didactice (Bocoș, 2017): […]

- evaluarea se desfășoară în interesul ambilor parteneri ai procesului instructiv-educativ, elev și profesor: elevul este transformat în permanență într-un partener al profesorului în evaluare, îndeosebi prin autoevaluare, interevaluare (evaluare reciprocă), evaluare/autoevaluare controlată;

- actul evaluativ trebuie considerat drept într-un parteneriat între elev ca evaluat și profesor ca evaluator, în vederea atingerii obiectivelor educaționale, a performanțelor, competențelor și standardelor vizate;

- se recomandă practicarea unei evaluări formative, care să sprijine învățarea, să asigure fiecărui individ informații în legătură cu evoluția învățării și oportunitatea de a-și monitoriza propriul progres în învățare, de a-și construi în mod conștient progresia cunoașterii și în care reglarea activității privește cu prioritate strategiile educaționale ale educatorului;

- o evaluare didactică eficientă îl transformă pe evaluat în evaluator al propriilor sale acțiuni, astfel că evaluarea formativă devine și formatoare, adică permite reglarea instruirii prin elevul însuși, acesta fiind cel care prefigurează strategiile de reglare a învățării, ceea ce înseamnă că ea nu mai reprezintă doar un instrument de control, ci și un instrument de formare, de care elevul poate să

dispună pentru a-și urmări propriile obiective și pentru a-și construi propriile parcursuri/trasee de învățare și formare;

- evaluarea trebuie să fie astfel proiectată și realizată, încât să îi stimuleze și să îi motiveze intrinsec pe evaluați să învețe, să își monitorizeze propria evoluție în învățare, propriul progres cognitiv, dar și dificultățile, erorile și lacunele;

- evaluarea nu trebuie considerată ca un punct final sau un moment de bilanț, ci o verigă necesară și utilă, indispensabilă în înlănțuirea secvențelor instructiv-educative, asigurând elemente de feedback formativ și sumativ și sugerând modalități pertinente de reglare a demersului didactic.

Pentru ca elevul să se înscrie într-o dinamică de învățare, nu este necesar doar să îl facem activ în dobândirea cunoștințelor și competențelor sale, ci el trebuie să devină conștient de propriul progres și de axele la care trebuie să lucreze. Scopul este de a evita punerea elevilor într-o spirală a eșecului. Cu toate acestea, evaluările insuficient explicate, prost direcționate contribuie la pierderea încrederii în sine a unor elevi. Cum să-l faci pe student actor al evaluării sale pentru a-l evalua mai bine, a-l împuternici și a-i oferi încredere? Adesea, elevul percepe evaluarea ca pe un exerciţiu aproape ritualic. Multe aspecte rămân implicite și îi scapă, ceea ce îi poate da impresia că evaluarea are loc degeaba. Pregătirea pentru evaluări cu ajutorul profesorului este destul de rară, ceea ce îi împiedică pe unii elevi să se simtă activi, ambițioși și încrezători. În mod similar, utilizarea evaluărilor (lecțiile din care elevul ar trebui să învețe câte ceva) sunt rareori subiect de însușire coordonată de profesor. Nota este adesea trăită de elevi ca o recompensă sau o pedeapsă pentru munca lor. Din cauza naturii sale simpliste, nota nu dezvăluie, nici profesorului, nici elevului, realizările, progresele, eșecurile, neajunsurile acestuia din urmă.

Într-un document al Academiei din Nantes (noiembrie 2014), *Évaluer pour faire réussir les élèves*, sunt sugerate mai multe modalități de abordare a evaluării, între care considerarea elevului drept actor al procesului de evaluare, fiind furnizate câteva sfaturi în acest sens: definirea clară a obiectivelor de învățare ale secvenței avute în vedere și aducerea acestora la cunoștința elevilor, pentru a le permite să se autoevalueze și pentru a le întări încrederea; planificarea evaluării unei aptitudini sau abilități în așa fel încât aceasta să le fie solicitată de mai multe ori într-o varietate de contexte. De exemplu, în loc să evaluăm aceeași abilitate de cinci ori în aceeași temă, să fie evaluată în cinci situații diferite pentru a-i permite elevului să o descopere, să o stabilizeze și să o aprofundeze. Folosirea unor ritualuri precum „întrebări rapide”, „încălzire”, „fraza zilei”, la începutul sau la sfârșitul activității, pentru a ajuta la ancorarea învățării prin reinvestiții frecvente și pentru a încuraja procedurile de autoevaluare; integrarea unor sarcini complexe sau a unor abordări investigative în evaluări, cum ar fi situațiile de învățare, pentru a măsura aptitudinile elevilor în vederea folosirii lor în alte circumstanțe.

Evaluările diferențiate reprezintă o altă modalitate de evaluare. În acest sens sunt propuse următoarele: diversificarea abordărilor și formelor evaluărilor, după mediile lor (orale, scrise, TIC etc.), duratele lor, metodele lor (de grup, individual, scris etc.). Succesul, pentru unii elevi, poate fi într-adevăr facilitat de un anumit context de evaluare. Profesorul își poate permite să adapteze evaluările, în sensul introducerii unor „evaluări la cerere”. Elevul cere să fie evaluat atunci când se simte pregătit și având cunoștințe despre așteptările profesorului. Acest lucru îl responsabilizează pe elev în dobândirea cunoștințelor și reduce partea supărătoare a evaluării. Totodată, profesorul poate propune „evaluări selectate”: elevul selectează tipurile de exerciții, în funcție de obiective clare, pe care dorește să le rezolve pentru a arăta ce știe să facă. Profesorul poate elabora, pentru unii elevi, o adaptare a evaluării, care să se raporteze la competențele pe care trebuie să le dezvolte în primul rând.

Sprijinirea elevilor în timpul evaluării poate avea în vedere reformularea sarcinilor, ajutor punctual, verificarea unui pas intermediar etc., pentru a ajuta un elev în dificultate să depășească obstacolele care l-ar putea împiedica să îndeplinească sarcina de lucru. În același timp, folosirea unui „caiet de resurse” ar putea ajuta elevul să promoveze evaluarea. De menționat că ar fi de dorit să existe o evidență a folosirii acestor resurse. Așadar, se pot propune doi itemi de evaluare: a.

realizează sarcina cu sprijin și b. realizează sarcina fără sprijin/independent. Crearea unei cărți de succes ar ajuta elevul să devină treptat conștient de progresul realizat.

Experimentarea evaluării prin competențe, fără note presupune definirea în avans a competențelor vizate, în așa fel încât elevul să-și dezvolte abilitățile analitice ale propriei învățări, permițându-i să înțeleagă și să-și analizeze producțiile, să conștientizeze succesele și eșecurile.

Pentru a reuși, un elev trebuie să se implice în învățare, dar și în evaluare. Evaluarea este un moment de întâlnire între evaluator (profesorul) și evaluat (elevul) sau, mai exact, între evaluator și realizările evaluatului. Dar această întâlnire este dezechilibrată. Într-adevăr, profesorul este cel care creează subiectul, îi stabilește așteptările și analizează producția. Elevul se poate găsi în situația de a trebui să producă în timp ce încearcă să răspundă așteptărilor care sunt mai mult sau mai puțin nebuloase pentru el, poziție care este cel puțin incomodă. Profesorul trebuie deci să fie conștient de acest dezechilibru și să-i redea elevului controlul asupra propriei evaluări. O evaluare este o judecată făcută asupra unei realizări conform unui sistem de referință. Munca unui elev într-o situație de evaluare este deci să îndeplinească criteriile definite de profesorul care caută indicii în activitatea elevului pentru a emite o judecată. Pentru ca elevul să aibă toate șansele de reușită, trebuie să aibă acces atât la criterii, cât și la indicatori. O astfel de atitudine din partea evaluatorului face ca judecata să fie explicită, dar creează și un alt climat. Evaluatul și evaluatorul devin parteneri.

În acest sens sunt propuse următoarele: clarificarea obiectivelor vizate de evaluare, stabilirea tipului de evaluare: evaluare pentru a certifica un nivel sau pentru a reglementa, adică pentru a detecta eventualele dificultăți și a le remedia. E nevoie apoi ca sarcina și obiectivele acesteia să apară foarte clar formulate. Totodată, pentru a face din acesta un instrument „util", numărul de criterii trebuie limitat. Criteriile sunt utilizate pentru evaluarea activității elevului. Au un statut de reper atât pentru elev, cât și pentru corector. Înmulțirea lor complică evaluarea și creează un efect de fragmentare. Ar fi de dorit ca elevii să fie implicați în reflecția asupra indicatorilor de succes, de co-construcţie. Listarea și organizarea acestor indicatori cu elevii le permite acestora să-i însușească și să-i clarifice. Implicarea elevilor în acțiunea de evaluare a muncii, autoevaluare și coevaluare contribuie la formarea capacității de a se evalua pe ei înșiși și pe colegii lor.

În timpul unei evaluări, capacitățile unui elev pot fi diminuate pur și simplu din cauza fricii pe care evaluarea o generează în mintea lui. Statutul erorii ridică așadar problema impactului produs de relația pedagogică profesor-elev asupra capacității elevului de a reuși.

Pentru a înțelege starea erorii, trebuie amintit că sistemul de învățământ, dincolo de misiunea sa de instruire, selectează elevii, uneori prea mult. În deciziile de atribuire, în special în sectoarele cu o rată de presiune ridicată, este de așteptat o clasare a candidaților. Acest clasament se bazează destul de des pe observarea punctelor slabe. Practica profesorilor, fie că sunt conștienți de aceasta sau nu, este puternic impregnată de o selecție bazată pe identificarea deficiențelor. În plus, rezultatele unei evaluări de foarte multe ori ajung să fie distribuite după o curbă gaussiană: o majoritate a elevilor cu rezultate medii, un grup mic mai jos, o mică elită deasupra.

Eroarea se explică prea des prin lipsa de inteligență sau de muncă și reprezintă un indicator al eșecului. Analiza erorilor, care face posibilă înțelegerea a ceea ce îl împiedică pe elev și ceea ce îl face să progreseze, ar putea fi exploatată mai mult. Această valoare negativă atribuită erorii îl poate determina chiar pe elev să nu răspundă la o întrebare, fie de teama reacției profesorului, a părinților săi, fie pentru că știe că eroarea produsă nu îi va aduce nimic. În același timp, sunt zdruncinate toată stima pe care elevul o are față de sine, convingerea că poate reuși.

În acest sens este sugerată configurarea unui cadru de evaluare care să integreze statutul erorii, propunând o altă privire asupra acesteia, aducând-o la viață ca o componentă a învățării. Într-adevăr, învățăm din greșelile noastre cu condiția să fim conștienți de ele!

De asemenea se poate propune un mediu de învățare favorabil. Alegerile pedagogice zilnice influențează performanțele școlare ale elevilor. Printre mijloacele susceptibile de a promova angajamentul unui elev în îndeplinirea unei sarcini și de a-l înscrie într-o spirală pozitivă de

motivare și de creștere a sentimentului de eficacitate personală pot fi propuse obiective prezentând o provocare și o dificultate legate de abilitățile elevului; elevul poate fi pus într-o situație de progres vizibil și gradual, chiar dacă face uneori erori; elevul poate fi implicat în stabilirea propriilor obiective proximale concentrându-și atenția asupra procesului de înțelegere și învățare mai degrabă decât asupra produsului care urmează a fi obținut sau a performanței care trebuie atinsă.

Elevii trebuie ajutați să înțeleagă că inteligența lor este o entitate maleabilă care se construiește.

Diferitele curente ale psihologiei sociale au arătat că inteligența este percepută de elevi fie ca o entitate stabilă, fie ca o entitate maleabilă. În primul caz, elevul consideră că dacă se descurcă mai puțin bine este pentru că are mai puțină inteligență: „Dacă aș fi inteligent, aș găsi soluția". Vorbim atunci de atribuire internă stabilă incontrolabilă. Dacă, dimpotrivă, elevul este convins că inteligența este maleabilă, eroarea lui este doar interpretată ca o stăpânire încă imperfectă, pe care eforturile o vor îmbunătăți. De aceea trebuie îndepărtată din imaginația unor elevi ideea că eșecul lor în timpul unei evaluări este legat de o lipsă de „inteligență" asupra căreia nu pot acționa. Un elev își va crește performanța școlară dacă evită să-și justifice dificultățile prin cauze interne, stabile și globale (lipsa spiritului matematic, de exemplu). Cel mai bine este să fie ajutat să înțeleagă că dificultățile lui sunt specifice și au cauze externe, instabile și specifice (dificultatea tehnicii împărțirii, de exemplu) care pot fi ușor depășite.

Evaluarea ar trebui să se realizeze prin disocierea situațiilor de evaluare specifice și sumative (examen, concurs, sarcină de evaluare) de situațiile zilnice de învățare și evaluare (în clasă), situând performanța de atins în raport cu performanța elevului însuși mai degrabă decât cu cea a altora. Comentariile să nu vizeze succesul celorlalți, ci mai degrabă să cuprindă sfaturi pentru îmbunătățirea muncii depuse.

Pe de altă parte, situațiile de învățare în grup pot avea efecte ambivalente. Faptul de a fi comparat cu alții, de aceeași vârstă, cu aceeași pregătire, poate fi o forță motrice („Alții pot face asta, de ce nu eu?"). Dar dacă rezultatele obținute de elev sunt mai slabe decât cele ale grupului, sentimentul de eficacitate al elevului poate fi alterat.

Propunerea unor situații de învățare și evaluare prin cooperare promovează implicarea și sentimentul de eficacitate al elevilor, în special al celor în dificultate. Elevul nu este doar un anumit individ, el este și o componentă sensibilă a grupului. De aceea este binevenită dezvoltarea unei evaluări în cadrul muncii cooperante, astfel încât fiecare elev să poată măsura dimensiunea colectivă a succesului. Rezultatele evaluării ar trebui comunicate direct individului, mai degrabă decât public.

În concluzie, evaluarea nu este un scop în sine: ea se află în slujba învățării și, prin urmare, se află chiar în centrul actului de predare. Acesta trebuie considerat ca un instrument de identificare a succeselor și dificultăților fiecărui elev. Datorită susținerii evaluărilor regulate, profesorul își poate orienta și reajusta acțiunea pentru a construi situații de învățare și măsuri de remediere adecvate în cadrul unei pedagogii care ține cont de nevoile reale ale elevilor: este ceea ce se numește evaluare formativă.

Mai presus de toate, evaluarea trebuie să fie în slujba progresului elevului și la aceasta contribuie acordarea de spațiu competențelor. Indicaţiile precise asupra gradului de însuşire a diferitelor cunoştinţe şi abilităţi îi permit profesorului să organizeze mai uşor instruirea. Dacă elevul nu a dobândit nivelul optim de stăpânire a anumitor resurse, el poate stăpâni multe altele. Procedând astfel, evaluarea pune la dispoziția elevului căi de îmbunătățire mai realiste dacă știe pe ce se poate baza. Reducerea evaluării la notarea unei activități îi oferă elevului doar informații parțiale și greu de înțeles; acest lucru nu-i permite să fie lămurit cu privire la succesele și marjele sale de progres.

BIBLIOGRAPHY

Académie de Nantes, *Évaluer pour faire réussir les élèves*, 2014.

Bocoș, M.-D., D. Jucan, *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Ediția a III-a revizuită, Pitești, Editura Paralela 45, 2017.

Bocoș, M.-D. (coord.), *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Volumul II (E-H), Pitești, Editura Paralele 45, 2016.

Cucoș, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom, 2008.

Manolescu, M., *Criteriile în evaluarea educațională* în „Învățământul primar", nr. 1-3/2006.

Manolescu, M., Panțuru, S., *Teoria și practica evaluării educaționale (activități, conduite, rezultate) formale și nonformale: structuri, forme, funcții, relații, mecanisme, disfuncții. Strategii și metode de evaluare și autoevaluare. Orientări noi. Aplicații*, în Potolea, D., Neacșu. I., Iucu. R. B., Pânișoară, I.-O. (coord.), *Pregătirea psihopedagogică*, Iași, Editura Polirom, 2008.

Nițulescu, L., *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Reșița, Editura Eftimie Murgu, 2013.

Pânișoară, I.-O., M. Manolescu, *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Volumul I, Iași, Editura Polirom, 2019.

ECUMENICAL TOURISM AT THE REBRA-PARVA MONASTERY, WITH THE PATRONS SAINTS "THE HOLY APOSTLES PETRU AND PAVEL" IN THE LOCATION OF REBRA, BISTRIȚA-NĂSĂUD COUNTY

Lia-Maria Cioanca
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: Ecumenical or monastic tourism has appeared since the middle Ages and has developed very strongly in modern times. The pilgrimage led to the construction of roads and settlements, made trade and industries flourish, popularized their cultural aspects. After 1989, with the regaining of freedom of belief, an increase in interest in religious spirituality materialized by visiting monastic settlements located in all areas of the country was manifested in our country as well. In the area of Bistrița-Năsăud County, ecumenical tourism has seen an important development, a series of churches dating from the 14th-18th centuries are truly representative pieces of specific local architecture. Over time, the Rebra-Parva monastery trained an important number of abbots, priests and monks who serve today in other monasteries, both in the diocese and in the country, as well as in the Holy Mount Athos. Considering that the strength of monasticism has its sources in the rich spiritual heritage inherited from the Saints of old, the "Holy Apostles Petru and Pavel" Monastery in the Rebra Parish sought above all to preserve the vigour of tradition, building its spiritual future on the principles of the old ordinances monasticism acquired from the great Fathers of the Church.

Keywords: ecumenical tourism, pilgrimage, monastic hearth, spiritual heritage

Conceptual milestones

Three hundred years ago, there were more than 40 Orthodox monasteries and hermitages in the lands that make up the counties of Cluj and Bistriţa-Năsăud today. With very few exceptions, we are talking about those that were founded by voivodes or nobles, the rest were simple wooden constructions, including a modest church and a peasant house where the cells were housed.

The monastic communities were not numerous, usually having 3-4, rarely exceeding 10 monks. In spite of their simplicity, many of the Transylvanian monastic settlements, implicitly those of Năsăud housed either church or lay schools, or small centres of calligraphers or icon painters. Here liturgical books were copied by hand, according to Moldavian models, which were then given to the Orthodox priests in the area, or icons of Moldavian or Russian influence were painted to decorate the Orthodox churches, or priests and church singers were prepared for the liturgical service. Along with the special cultural role that they fulfilled with abundance and through which they contributed a lot to the preservation of the language, the Romanian traditions and the Orthodox faith unspoiled by foreign influences, it should also be emphasized that through the spiritual and cultural ties they had with the brothers across the Carpathians, the monasteries and monks from Transylvania maintained the conviction of the Transylvanians in belonging to the same race, of all Romanians, they nourished the living flame of the Romanian resistance and the hope for the liberation of the country and the Orthodox Church from foreign rule. It is a historical truth that we come across few documents that talk about the monastic settlements in Transylvania in the older periods. For many Transylvanian monasteries, no historical sources can be found before the 18th century, although certain toponyms, archaeological discoveries, local traditions or logical interpretations of existing documents show that they are much older. Ecumenical or monastic tourism has appeared since the middle Ages and has developed very strongly in modern times. The pilgrimage led to the construction of roads and settlements, made trade and industries flourish,

popularized their cultural aspects. After 1989, with the regaining of freedom of belief, an increase in interest in religious spirituality materialized by visiting monastic settlements located in all areas of the country was manifested in our country as well.

Ecumenical tourism has experienced an important development in the area of Bistrița-Năsăud county, a series of churches dating from the 14th-18th centuries are true representative pieces of the specific local architecture.

Location of the monastery, historical landmarks and contemporary aspects

The Monastery of the Holy Apostles Petru and Pavel is an Orthodox monastery in Romania located in Parva commune, Bistrița-Năsăud County. Access is from Năsăud-Rebrișoara, 6 km on DN 17D to the Rebrei bridge, then 10 km north on Valea Rebrei, on DJ 172B, paved road to the monastery. Another access road is from the town of Sângeorz-Băi, also on DN 17D.

The Orthodox monastery of monks located on the territory of Rebra parish and named after "Saints Apostles Petru and Pavel", was founded in 1993 on an old monastic hearth, on the very spot where, hundreds of years ago, there had been a monastery by monks with the patron saint "Buna Vestire". On a beautiful hill in the valley of the Rebra river, located 15 km northeast of the city of Năsăud, hundreds of years ago there was an old Orthodox monastery of monks, dating, according to some documents, from before the year 1500. At the northern end of of the Rebra commune, at the beginning of the 20th century, traces of an old wooden church could still be seen, a wooden trestle that marked the place where the altar had been and some fir trees that had framed the monastery. Although this place full of history had been deserted for a long time, the faithful kept a beautiful name full of the vibration of prayer. They reverently named it "La Mănăstire".

In the ancient times when this small monastery appeared, there was only one town called Rebra Mare on the Rebra river valley. Documents attest to this locality since 1245, in the Monumenta Regni Hungariae. In 1440 it appears as the possession of the Szekler committee Michael Jakcs de Husal. The villagers of Rebra Mare had their own church since the 1560s, but the inhabitants who had houses in the fields, far from the hearth of the village, decided, at the end of the 15th century, to build a monastery. About the monastery located on the border of the Rebra parish, the local elders kept precious information that contributed to the determination of the exact location of this monastic hearth, as well as to the completion of its more recent history. From what their ancestors said about this small monastery, it appears that it already existed before Empress Maria Teresa.

After 1990, the believers in the area longed for the revival of the ancient monastic place of prayer, proving that they kept their love for God and respect for the Church and monasticism, but also the reverent memory of the history of the old place. When in the summer of 1993, Father Paisie and his disciples came to build the new monastery, the place was waiting for them untouched and clean, the peasants not even allowing their cattle to graze in the meadows baptized with sacred toponyms: La Fața Crucii, La Piciorul Crucii, and La Mănăstire. The time has come for all that was lost to come to life again.

On July 21, 1993, with the encouragement of the remarkable theologian and academic Dumitru Stăniloae, with the consent of Father Abbot Ioanichie of the Turnu monastery in Vâlcea county and with the acceptance of His Holiness Bishop Gherasim of Vâlcea, seven monks from the Turnu monastery receive the blessing from IPS Bartolomeu of Cluj, thus founds today's "Holy Apostles Petru and Pavel" monastery on the old monastic hearth between Parva and Rebra. The merit of re-establishing the monastery belongs to the believers from the Parva commune together with the parish priest Remus Gavruș and the deacon Timoftea, as well as the priest Teodor Nedelea from Rebra together with the believers.

At the beginning of the construction of the monastery, in addition to the believers from Rebra and Parva, believers from all parts of the county and even from more distant localities in the country participated, each contributing a little to the construction of the future monastery. From the beautiful peak, tucked away in a narrow valley in the sleepy sound of water, in the fresh smell of

woods and hay, in a holy silence blessed by God, the great and sacred "Monastery of the Holy Apostles Petru and Pavel" appears. The monastery is dedicated on June 29, in honor of the glorious founders and pillars of the Church, the Apostles Petru and Pavel.

In 1994, on August 15, the foundation stone of the large wall church of the monastery was laid. During several years of work and effort both on the part of the community and on the part of the faithful, the church was erected, its construction being completely finished in 2009. In the same year 2009, on August 30, the church was consecrated (consecrated), by PS Irineu Pop Bistrițeanul. Other buildings were also built in the monastery, such as: a summer altar, the bell tower, a protocol house, two cells for monks, a "pangar" (church store), an "arhondaric" for pilgrims, two dining rooms and other Annexes. All this completes the monastery, creating a complete monastic ensemble, pleasing to the eye, which gives the soul security and spiritual strength. Currently, ten living people are serving in the monastery, shepherded by father abbot Protosinghel Chiril.

Fig. 1 (a,b). Location of the "Holy Apostles Petru and Pavel" Monastery Rebra-Parva (maps processed through Google Maps)

As for the location, all the testimonies of the locals show that the wooden church of the old monastery was on the edge of the hill on which the church of the new monastery stands today, on the spot between the fir trees that were still visible 50 years ago. The wooden church was dismantled around 1800 by the villagers of Parva and taken to the village, where it served as a parish church. The site of the old monastery remained deserted; it was never alienated and remained the property of the commune and the parish church of Rebra. Hay was collected from this meadow for the commune's cattle, and more recently it housed, for many years, a fir tree nursery. But not only have the ancestral memory of the people or the local toponymy testified about the monastery here. According to certain indications, it was one of the first monastic places in the area; very old records speak of it. Having a special artistic value and being appreciated by art historians as belonging to the first half of the 17th century, the icon is today in the church-museum of the "Saints Peter and Paul" Monastery in Rebra Parish. We then come across documents that indicate in these places other monasteries built in the 16th-18th centuries, such as those from Bichigiu, Feldru, Sângeorz, Rebrişoara and Zagra.

The first document from the 18th century that records the presence of the monastery in Rebra Parish is the conscription of the united bishop Inochentie Micu Klein, from the year 1733. The monastery is recorded here as being "united", but it is known that at that time the union was not had spread through these places, Rebra Parish being declared united only in 1761. In Klein's conscription, the names of two priests, Vasile and Ioan, and only one parish church appear in Rebra Parish. The text contains a precious footnote in the original Latin: "Datur propie unum monasteriolum penes quod ad viginti homines". Referring to the second priest, the note shows that priest Ioan served at the church in the village alongside priest Vasile, but also took care of the

community of the monastery in Rebra parish, so he was a "hieromonk" responsible for the monastery, possibly even the abbot or priest its members, which numbered up to 20 inhabitants.

In 1740, there are data about the monastery and the school within it, in which Vălean's son is mentioned as "studiosus", namely deacon and teacher of the school in the monastery, at that time one of the few schools in this area. In the conscription from 1750, the parish of Rebra Mare appears with two churches, while all other localities in the county of Bistriței appear with only one or without a church. This leads us to believe that one of these two churches belonged to the monastery. The monasteries of Sângeorz, Feldru and Zagra are also mentioned in this conscription. Then, in 1754, another document indicates the presence of a "ludi magister", meaning a teacher.

Romanian monasticism, extremely weakened, received a final blow in 1782, when Emperor Joseph II, despite the edict of tolerance and religious freedom, ordered the dissolution of all monasteries leading a contemplative life throughout the empire and the secularization of their assets monasteries. Those that survived Bukow were either rebuilt or destroyed until 1785 by order of the emperor. Thus, almost all the Orthodox monastic settlements in Transylvania perished, numbering about 200 places, with the exception of only a few that were entrusted to the united. For this reason, forcibly leaving their destroyed, deserted or forcibly transferred monasteries, the Transylvanian Orthodox monks took the path of pilgrimage to Muntenia and Moldova. It is very possible that this is the reason why, in the last decades of the 18th century, there were no more monks in the Rebra Mare monastery.

The testimonies mentioned above, but also other historical sources prove that the monastery in Rebra Parish was not among those destroyed either by Bukow in 1761, or by Joseph II in 1785 or later. It is one of the few monastic settlements in Transylvania that escaped the destructive fury of the imperial army. This happened because, as I have shown, in 1761 the monastery was passed among the united together with the villagers of Rebra Parish. It continued its existence for a while, the wooden church remaining intact even after 1774, when it is reported as a monastery without living beings, being temporarily inhabited by monks until the last decade of the 18th century, that is, until around 1800. at that time, the Parish Assembly, at the proposal of the Rebra Parish Council, approved that the wooden church be demolished and moved to Parva Parish, which did not have a church at that time. That is why the little church of the monastery was transported to Parva Parish together with all the objects that belonged to it and rebuilt in the large cemetery. Then, in 1822, it was moved again and rebuilt in the centre of Parva village, on the plateau on which the current church is located, and was consecrated as a parish church by Bishop Ioan Lemeni on July 13, 1840, preserving its patronage initially had at the time when it functioned as a monastery: "Buna Vestire". Although it was already old, being almost 200 years old, the little church fulfilled its role here for another 100 years. Then, with much regret, the believers of Parva had to demolish it in 1863, because it had deteriorated a lot and had become unusable. A new church was built in its place, which housed the heritage of the old one until 2005 and which also received in its composition materials from the old church. The place in Rebra Parish, where the old monastery used to be, remained deserted, preserving the memory of a tried monastic hearth both in the memory of the locals, and especially under specific toponyms: La Mănăstire, Dealul Mănăstirii, Fața Mănăstirii, Obârşia Mănăstirii, Vârful Mănăstirii.

From the old church of the monastery, a valuable heritage consisting of books, icons, painted canvases and other church objects was preserved for a long time in the church of Parva. In 1958, the parish priest Emil Ciocârlă from Parva compiled a list of the heritage objects of the old monastery that he inherited that year. The list found in the Golden Book of Parva Parish included at that time a number of 40 icons painted on wood and glass in the Romanian style, dating from the 17th-19th centuries, along with 8 old church books, Romanian manuscripts printed between 1704-1807 and other cult objects, all of which have an inestimable historical, artistic and documentary value. From this inventory, today there are only 15 icons on wood and a painted canvas, the other books and church objects are missing from the heritage preserved for so many years in Parva

Parish. They are spread across different places in the country, where several icons and books from the monasteries and hermitages of the Nassau region have been gathered until today, such as the Depository of the Archdiocese of Bistriţa and the Depository of the Archdiocese of Vadului Feleacului and Cluj. The heritage objects kept in the Parva Parish were returned to their place of origin in 2005 in the presence of His Grace Vasile Someşanul, Vicar Bishop of the Archdiocese of Vad, Feleac and Cluj. Today, they form part of the new "Saints Peter and Paul" Monastery in the Rebra Parish, the heir and successor of the tried-and-tested old monastery.

After 1990, the monastery dedicated to the "Holy Apostles Peter and Paul" was re-established in Rebra Parish. On July 21, 1993, with the encouragement of the outstanding theologian and academic Dumitru Stăniloaie, with the consent of Father Abbot Ioanichie of the Turnu monastery in Vâlcea county and with the acceptance of His Holiness Bishop Gherasim of Vâlcea, 7 parents and brothers from the Turnu monastery received from the I.P.S. Bartolomeu of Cluj the blessing to found a new monastery in this diocese and to place it on the ancient hearth called "La Mănăstire" for hundreds of years. A few days later, on July 28, 1993, the Archdiocese approved and consecrated the establishment of the "Saints Peter and Paul" Hermitage, which later, on October 25, 1993, became the "Saints Peter and Paul" Monastery in Rebra Parish. Shortly after the enthronement of the worthy Father Archbishop Bartolomeu Anania as Archbishop of Vad, Feleac and Cluj, the signs of a good beginning of a historical period for this diocese were outlined, characterized by a visible and extensive ecclesiastical revival, both administrative and architectural, but especially spiritual. Being part of the far-reaching phenomenon of the reconstruction of old monasteries and the establishment of new monastic settlements throughout Transylvania, the appearance of the "Holy Apostles Petru and Pavel" Monastery in Rebra Parish was a blessing. The news of the settlement of some monks in this place enlivened many believers, who began to visit the monastery, bringing their share of effort and sacrifice to help the young community of monks.

On August 29, 1993, during the Holy Liturgy held at the Cathedral of the Archdiocese of Cluj-Napoca, Father Paisie was ordained a priest by His Holiness Archbishop Bartholomew and appointed priest of the new Monastery "Holy Apostles Petru and Pavel" in Rebra Parish. In August 1993, the first summer altar was erected, the old wooden pavilion, which would take the place of the church for a while, serving as a place of prayer for the parents and brothers of the monastery and for the faithful who came to services. The first Holy Liturgy was performed in the wooden summer altar on November 14, 1993. Towards autumn, the first testing and landscaping works were carried out. Since the site was inclined, it was necessary to level and prepare it for future constructions. At the beginning of October 1993, the slab of the first building, the abbot, was poured, which became the first body of buildings for the monks and which houses the abbot. Its construction would end in the spring of 1994, when it was started to be inhabited, and it received its final form in the summer of 2000. Today it houses the monastery's library, which has almost 7000 volumes, the vast majority of which are books of Orthodox spirituality, with monastic, theological, historical, literary themes, contemporary issues.

The heart of any monastery is its church. Now having a shelter for rest and personal prayer, the monks began work on the much-desired and necessary church, helped by the believers from the surroundings. In the beginning, the construction of a small wooden church was started, according to the original status of a hermitage, which was abandoned, however, in order to build a more spacious wall church, more suitable for a monastery. The works on the great church began in July 1994 with sacrifices from everyone, so that in autumn the construction reached the level of the vaults. In the following year, the reinforced concrete vault and arches were poured and the spire was raised up to the cross, at a height of 30 m. In the summer of 1996, the covering of the church with galvanized sheets was finished; the under floor heating installation was made and finished the outer wall. Inside, the plaster was prepared for the future fresco painting, in Byzantine style. From 2003, the Byzantine painting works of the church began, in the fresco technique, carried out by the spouses Daniela and Ioan Moldovan from Bucharest, with their apprentices. In 2004-2005, the church was

endowed with tiled floors, woollen carpets and bronze polychandra, as well as massive oak furniture carved by the spouses Teodora and Constantin of Irina from Vânătorii de Neamț. In parallel with the works on the church, in the period 1994-1996, a second building with cells for monks was built, which became necessary due to the increase in the number of people living in the monastery. This body of cells, across the stream, housed 13 cells, a small glass painting workshop, two spacious cellars and two bathrooms equipped with the necessary. But the existence of this building was short-lived, because on the night of March 5-6, 1999, it was completely destroyed by an enormous landslide, which occurred outside the monastery, a few hundred meters upstream.

The construction of the largest building in this monastery began in the spring of 1996. Located near the road, having three levels, a length of 30 m and a height of 18 m, the building was erected from brick until 1998. The finishing works, installations, carpentry and furniture were made later. Having a complex destination, the building houses cellars, garages, the thermal plant, the monastery's offices, the bishop's lounge, the kitchen, the dining room (dining room), bathrooms and toilets, reception rooms, storerooms, small workshops (tailoring, painting), cells for monks and a chapel dedicated to "Buna Vestire".

In the years 1999-2000, a carpentry workshop necessary to cover the requirements of the monastery was built, and in 2000 a spacious stable with haylofts and outbuildings was built within the household. In June 2003, a beautiful and spacious summer altar was built next to the church, intended for open-air services on holy days. It replaced the old wooden one. The monastery also has a chapel, dedicated to "Saint Porfiry Kavsokalivitul", which was built between 2017-2019, inside the multi-purpose building. During 2019, it was decorated with a fresco painting by church painter Sorin Efros. The building also houses the monastery museum, where icons and old books from the heritage of the settlement are exhibited. The chapel was consecrated on December 5, 2019, by His Holiness Father Andrei, Metropolitan of Cluj, Maramureș and Sălaj. The project also includes the construction of a bell tower, the arrangement of a cemetery with a wooden church and the enclosure of the monastery with a stone wall, according to the custom of large monasteries. Spiritually, the "Saints Petru and Pavel" Monastery in the Rebra Parish experienced continuous growth, with the number of inhabitants increasing every year. In 1997 it reached 47, and since 2000 the number has stabilized at approximately 20 parents and siblings. This community had Father Paisie Iloaie (1993-2000), Father Simion Bejan (2001-2003) and Father Chiril Zăgrean as abbots, starting from 2003 until now.

Social activities, through charitable actions of the Monastery "Saints Petru and Pavel" Rebra-Parva - Construction of an impressive social settlement for 50 orphans "Saint Siluan Athonite", in the town of Dorolea

Currently, the Monastery of Rebra-Parva is in charge of building the Social Settlement for children from Dorolea, placed under the protection of Saint Siluan the Athonite, which will house 50 orphans. According to Father Abbot Chiril Zăgrean, the financing of the social centre will be made exclusively from the monastery's funds and donations, and the initiators of the initiative hope to finish the entire work in 2030. The settlement will be administered by the "Holy Apostles Petru and Pavel" Rebra-Parva Monastery.

Construction work began in the summer of 2020, on a 2.5-hectare plot of land, donated by the Dedean Ioan family, together with their sons Bogdan and Alin Ionuț. The social centre will consist of eight buildings, including a church, a medical office, creative workshops and other annexes. Currently, the first building has been erected on the first level, and the foundation of the church has been poured, the foundation stone being laid on September 24, 2020, by His Eminence Father Archbishop and Metropolitan Andrei.

Fig. 2. Model of the Dorolea Settlement

(Source: https://timponline.ro/se-pune-piatra-de-temeile-a-primului-asezamant-pentru-orfani-ce-va-fi-construit-de-biserica-ortodoxa-la-dorolea/)

The settlement will be under the full involvement and involvement of Father Abbot Cyril, so that the children will find here the warmth of a parental home. It is thus desired that these children benefit from guidance and care, both in terms of the material necessities of existence. How much, especially, in the spiritual things, of which they were deprived by the lack of love of a true family.

The entire set of buildings that will be built will have various functions, all intended for a good performance of the entire activity. Hopeful, qualified people will be involved who will devote themselves to the training and education of these innocent souls.

Cultural activities of the "Holy Apostles Petru and Pavel" Rebra-Parva Monastery and pilgrimages during the year

The monastery includes painting workshops, guest rooms, about 70-80 accommodations, and a theological library with over 10.000 volumes, as well as the Eleusis miracle-working icon, preserved from the old church. The shrine of the monastery is the Holy Apostles Petru and Pavel, on which occasion hundreds of believers direct their steps towards this place of prayer. On the other hand, the monastery is frequently visited by pilgrims from all over the country or even from abroad.

a b

Fig. 3 (a, b). Aerial view on the occasion of the celebration of the patron saints of the monastery

(Source: www.ziardebistrita.ro)

In the tent of the "Saints Petru and Pavel" Monastery in the Nasăud area, an old monastic hearth rebuilt over 20 years ago, the enthusiasm of youth met with the peace of prayer. Here, in the quiet of the woods between the towns of Rebra and Parva, far from the online environment, dozens of young Orthodox people from the country discovered the true beauty of friendship. 24 volunteers from all areas of the country came at the end of August 2016 to the national Tradition and Novelty camp at the Rebra-Parva monastery with an open heart and a desire to learn how to bring other young people of their age to Christ. This event, a first at the national level, was initiated by the Romanian Patriarchate and organized by the Archdiocese of Vad, Feleacului and Cluj. Radiating

with the joy specific to their youth, this is how Father Abbot Chiril Zăgran found them at the beginning of the camp. During the 7 days of activities, the young people had the chance to remember their childhood, rediscovering the beauty of the game. Together with Radu Copil, the youth inspector of the Archdiocese of Cluj, Bogdan Dincă and Oana Băilă from ASCOR Cluj, they also learned what are the skills and gifts they received from God.

The participants of the camp integrated very easily into the life of this monastery. With joy they took part in the services held here, even in the miesonoptica, forgetting the fatigue of the day. Here, in the silence of the hills, where the only noise you hear is the chirping of birds or the ringing of bells calling you to prayer, the voice of God is perceived more clearly than in the world. The joy with which they were received here at the Rebra Parva Monastery, the advice of Father Abbot Chiril Zăgrean, the beauty of the services and the friendship that formed between them, made the young people discover a better world in the heart of Năsăud, as a foretaste of eternal joy. Their desire to change the world and to make known the beauty of living in Christ to other young people of their age also contributed to the meeting with His Holiness Father Archbishop and Metropolitan Andrei. What the young man plants in his soul during his youth will be seen later in adulthood. In order to raise tomorrow's generations well, not only parents and teachers have a great responsibility, but also altar servers, who together with such good and clean young people can change the world around them.

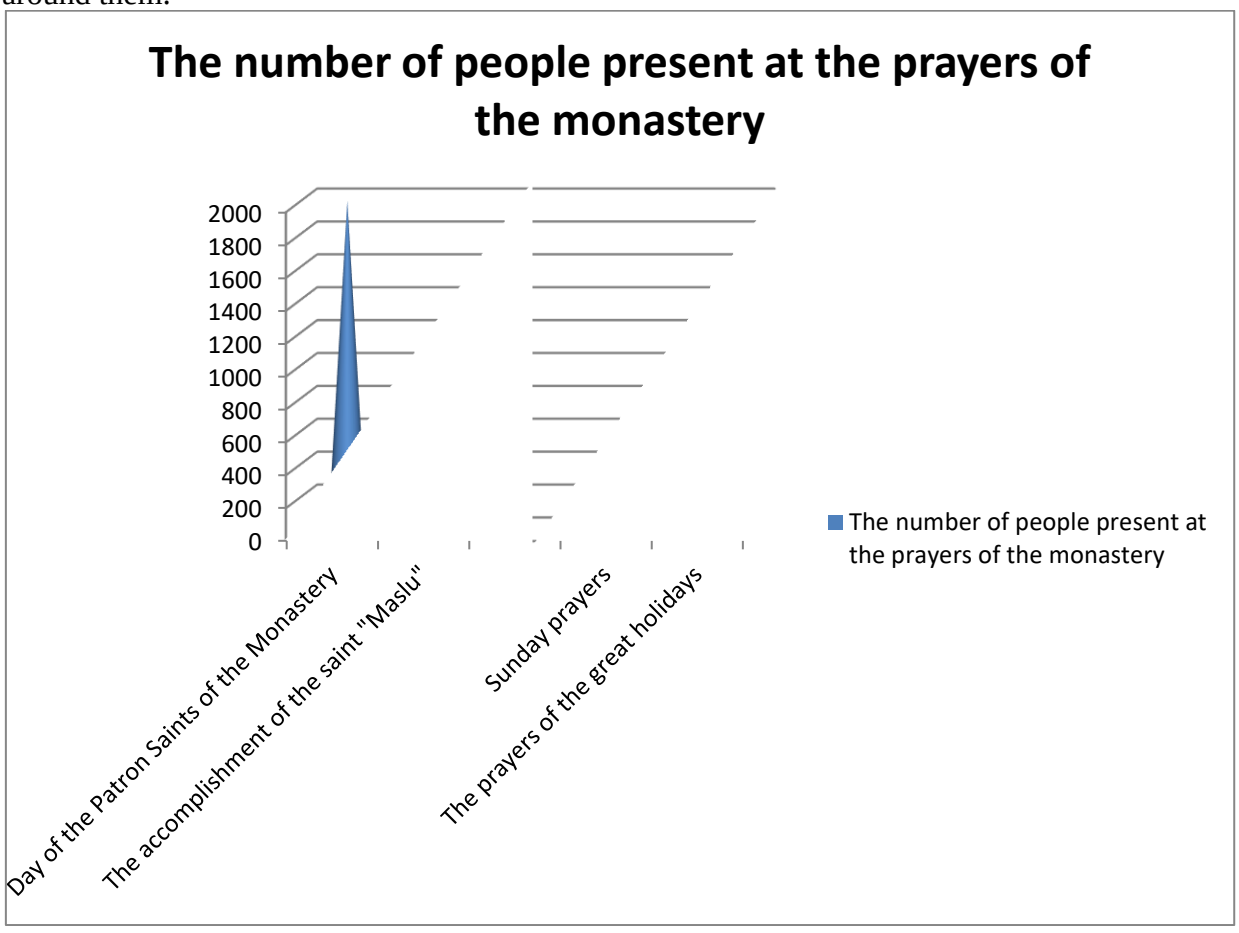


Fig. 4. Chart of people attending the monastery's prayers throughout the year

On the occasion of the patron saint of the monastery, but also during the holidays over the year and at the holy prayers, generically called the saint "Maslu", organized once a week, on Friday evening, the faithful participate in a very large number, directing their steps towards this place full of piety and peace of mind.

Pilgrims who wish to participate in the prayers of the monastery are offered one night's accommodation or can opt for other accommodation possibilities at the guesthouses or villas in the surroundings, such as, for example, at Sângeorz-Băi, where they can also visit the permanent spa resort, but also other tourist attractions, such as Zăvoaiele Borcutului or the Cave Grota Zânelor.

Conclusions

The "Holy Apostles Petru and Pavel" monastery represents a good model of "ora et labora" (pray and work), an icon of glorifying God through church services, community work and personal prayer. This is also where many writers from the country have stayed over time, together with the president of the Romanian Writers' Union, Nicolae Manolescu.

The Parva-Rebra monastery is also very well known in the country for the candlelight celebration of the Mystery of "St. Maslu" with a council of priests, pilgrims from all over the country usually come on Fridays to participate in the service of "St. Maslu".

BIBLIOGRAPHY

CATRINOIU, E., 2012, Ghidul mănăstirilor și schiturilor din România, Ed. Fortuna, Râmnicu Vâlcea.

CIOCIOI, Gh., DRAGNE A., VLAD, D.-C., VOICU, M., 2016, Ghidul mănăstirilor din România, ediția a patra, Ed. Sophia, București.

COCEAN, P., 2004, Geografia Turismului, Ed. Focul Viu, Ediția a II-a, Cluj-Napoca, p. 100-120.

SCURTU, I. 2021, Ecoturism, Turism rural și Turism ecumenic, Ed. Independența Economică, Pitești.

*** „Cartea de Aur" a parohiei şi din Istoria mănăstirii scrisă de călugărul Nectarie Marc de la Sfânta Mănăstire Sfinţii Apostoli Petru şi Pavel din Parohia Rebra.

*** Biserici, mănăstiri, schituri din România, 2009, House of Guides.

Site-uri internet

https://ro.wikipedia.org/wiki/M%C4%83n%C4%83stirea_Sfin%C8%9Bii_Apostoli_Petru_%C8%99i_Pavel_din_Parva, accessed on October 15, 2022.

https://www.google.com/maps/place/M%C4%83n%C4%83stirea+Rebra-Parva/@47.3747628,24.4881533,459m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x47361d22e2f7ea65:0x606d47133be28b7c!8m2!3d47.3749379!4d24.4895327, accessed on October 15, 2022.

https://dan-marin.blogspot.com/2009/08/manastirea-parva-jud-bistrita-nasaud.html, accessed on October 15, 2022.

http://politici.weebly.com/turism/turism-religios-ecumenic-si-pelerinaj, accessed on October 15, 2022.

https://timponline.ro/turismul-ecumenic-o-sansa-pentru-judetul-bistrita-nasaud-crede-prefectul/, accessed on October 15, 2022.

https://dan-marin.blogspot.com/2009/08/manastirea-parva-jud-bistrita-nasaud.html (pentru proiectul asezământul Dorolea), accessed on October 15, 2022.

https://www.google.com/search?q=manastirea+rebra+parva+localizare+pe+harta+judetului&rlz=1C1PRFI_enRO765RO765&sxsrf=APq-WBupXSCpVMnZmzm5Re_9yuO3KYO14Q:1648559413389&source=lnms&tbm=isch&sa=X&

ved=2ahUKEwionOexsuv2AhWQDewKHRTtCGgQ_AUoAnoECAIQBA&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgrc=cLerTwRes09t6M, accessed on October 15, 2022.

http://www.protopopiatulnasaud.ro/man-sf-ap-petru-si-pavel-rebra-parva/, accessed on October 15, 2022.

https://www.ziardebistrita.ro/foto-video-numerosi-credinciosi-la-hramul-manastirii-sfintii-apostoli-petru-si-pavel-rebra-parva-politistii-au-actionat-in-zona/, accessed on October 15, 2022.

https://timponline.ro/se-pune-piatra-de-temeile-a-primului-asezamant-pentru-orfani-ce-va-fi-construit-de-biserica-ortodoxa-la-dorolea/, accessed on October 15, 2022.

https://radiorenasterea.ro/reportaj-tineretea-s-a-intalnit-cu-rugaciunea-la-manastirea-rebra-parva/, accessed on October 15, 2022.

COMMUNICATION AND PUBLIC RELATIONS BETWEEN AIRLINE COMPANIES AND THEIR PASSENGERS

Andreea Ignat
Lecturer, PhD, „Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș

Abstract: The communication always has one or more objectives. The final objective is to influence the attitude, thinking and behavior of the interlocutor. This is related to the pragmatic level of verbal communication (sign-man relationship). Whenever we write or speak, we try to convince, explain, influence, educate through the communication process. We have several main goals in mind: to be received (heard or read), to be understood, to be accepted, to provoke a reaction (a change in behavior or attitude). One of the most delicate tasks of the communication department in an airline company is crisis resolution. No event tests a company's resilience more than an unexpected crisis. The management of crisis periods through public relations is the most important service brought to the company in such circumstances.

Keywords: communication, information, aviation crises, airline messages, real-time communication

Misiunea unei companii aeriene nu se limitează doar la vânzarea unor bilete de avion. O companie aeriană își propune să ofere tot confortul și liniștea pasagerilor, să inducă un sentiment de încredere, să rezolve toate problemele clienților. Șapte zile din șapte, companiile aeriene, cu ajutorul personalului cu bune aptitudini în comunicare, sau prin platforme on-line, stau la dispoziția clienților pentru a le oferi orice informație legată de călătoria lor.

Comunicarea este un proces dinamic, aflat într-o continuă schimbare. Societatea își datorează existența comunicării interumane, ea înseamnă comunitate umană și este privită ca un proces care implică participarea tuturor membrilor societății respective. Comunicarea prezintă diferite forme, dintre care ne vom opri la comunicarea verbală, comunicarea non verbală, comunicarea mediatizată și la comunicarea de masă care este de fapt o formă a comunicării mediatizate, destinată unor mase mari de persoane, putând avea o formă subiectivă (care are ca scop manipularea opiniei publice), și o formă obiectivă (care dorește simpla informare a persoanelor).

Comunicarea de masă este o parte integrantă a mass-mediei, concept relativ nou, care s-a dezvoltat în special în perioada postbelică, ca o consecință directă a apariției noilor forme de transmitere a informațiilor, fie prin unde radiofonice, fie prin imagini pe micul ecran. Comunicarea în masă studiază modul în care indivizii și entitățile transmit informația prin intermediul mass-media către un număr mare de persoane în același timp. "Comunicarea în masă reprezintă producerea și difuzarea unor mesaje de către un sistem mediatic instituționalizat către un public eterogen și numeros. Constituie o notă definitorie a societății contemporane datorită extensiunii și complexității implicațiilor sale"[1].

Comunicarea verbală a companiilor aviatice

Atunci când lucrezi cu oamenii permanent, este esențial să știi să comunici cu ei. Fie că este vorba de proprii angajați, de colegi, fie că este vorba de clienți, în ambele cazuri este vorba de comunicare. Mai întâi înveți să asculți ce are de spus cel din fața ta, apoi pui întrebări acelei persoane pentru a clarifica lucrurile. Iar în tot acest timp observi persoana respectivă, pentru a-ți putea adapta modul de comunicare la starea de spirit și emoțională a interlocutorului. Având în

[1] Nadolu Bogdan, (2014), Despre comunicare:O abordare sociologică, Editura de vest, Timișoara, pag. 43

vedere toate cele menționate mai sus este clar că este esențial ca o companie aviatică să știe și să comunice tot timpul, însă este esențial să comunice eficient atunci când dorește să transmită ceva.

O companie aviatică trebuie:

- să citească corect clientul,
- să îi înțeleagă nevoile,
- să îi descopere dorințele chiar și atunci când acesta nu i le spune direct;
- să vină în cel mai scurt timp cu cea mai potrivită soluție pentru acel client.

Comunicarea prezintă o importanţă deosebită pentru activitatea oricărei companii aviatice, atât în plan strategic cât şi din punct de vedere operaţional. Întreaga activitate a companiei este de neconceput în absenţa comunicării prin intermediul căreia sunt transmise clienților, utilizatorilor dar şi publicului larg informaţii referitoare la caracteristicile serviciilor oferite, produsele promovate, evenimentele în care este implicată dar şi despre ea însăși. Obiectivele urmărite prin intermediul acţiunilor de comunicare se referă la facilitarea cunoașterii de către consumatori şi publicul larg a companiei aeriene, serviciile sale, la susţinerea formării unei atitudini favorabile a acestora faţă de organizaţie, oferta şi activităţile sale şi, nu în ultimul rând, la influenţarea comportamentului de cumpărare sau utilizare în direcţia şi sensurile urmărite de către organizaţie.

S-a constatat, că un pasager mulţumit, care are încredere în compania aviatică și este mulțumit de experiența de zbor, poate influența alți cinci turiști de a-și alege aceiași companie aviatică, în timp ce un client nemulţumit poate influența zece turiști de a-și alege alt operator de zbor, chiar dacă cel din urmă a mai utlizat în trecut această companie. "Un loc important în receptarea unui mesaj îl ocupă predicțiile despre acel mesaj: în acest sens, receptorul ia în calcul experiența proprie anterioară, iar atunci când această experiență nu există, opiniile altor persoane"[2].

De fapt creşterea sau descreşterea circulaţiei aeriene a pasagerilor, se consideră că depinde de nivelul calităţii serviciilor prestate, de dotarea cu și din aeronave, de modul de comunicare a echipajului de zbor pe timpul călătoriei, şi tot ce ţine de sfera componentelor de bază sau adiacente zborului.

Conţinutul, formele şi modul de desfăşurare a dialogului cu clientul îi sunt impuse operatorului de zbor, în funcţie de caracteristicile personale ale clientului (nivel de cunoştinţe, grad de informare, sex, vârstă, zonă de proveniență etc.). Deci, operatorul este obligat, prin natura sa profesională, să aibă un comportament adecvat: impecabil, nuanţat şi detaliat în desfăşurarea unui dialog cu clienţii, mai bine zis să dea dovadă de o înaltă cultură profesională, care presupune:

- configuraţie socială unică pentru o profesiune;
- ansamblul interacţiunilor, valorilor, credinţelor, atitudinilor necesare actului comunicării;
- ansamblul valorilor, credinţelor, aspiraţiilor, aşteptărilor şi comportamentelor conturate în decursul timpului în fiecare asociaţie profesională, care predomină în cadrul său, condiţionându-i funcţionalitatea şi performanţele;
- o combinaţie de elemente umane conştiente şi inconştiente, raţionale şi iraţionale, individuale şi de grup între care se derulează fluxuri informaţionale de influenţare, cu un impact major asupra funcţionalităţii şi performanţelor sistemului organizaţional;
- ansamblu de valori morale, principii, norme, simboluri şi ritualuri care-şi transmit şi imprimă mesajul asupra comportamentului membrilor, cu implicaţii directe asupra eficienţei, eficacităţii şi imaginii companiei aviatice.

O metodă eficientă pentru o bună comunicare cu pasagerii ar fi informarea acestora prin intermediul e-mailului, a telefoniei, contului de WhatsApp, asupra modalității de realizare a condițiilor de îmbarcare a modificărilor orelor de zbor sau a întârzierilor ce pot interveni în ora decolării.

[2] Pânișoară Ion-Ovidiu, (2015), Comunicarea eficientă, Editura Polirom, București, pag. 58

Politica de comunicare este necesar să cuprindă toate măsurile interne şi externe ale unei întreprinderi, care acţionează asupra concepţiilor şi aptitudinii participanţilor la piaţă. Altfel spus, politica de comunicare cuprinde atât comunicarea externă, cu piaţa aviatică, cât şi cea internă.

Întreaga activitate a companiei aviatice este de neconceput în afara comunicării prin care se transmit utilizatorilor de servicii aviatice dar şi publicului larg informaţii referitoare la caracteristicile produselor şi serviciilor oferite, evenimentele în care este implicată compania respectivă, cât şi informaţii despre aceasta.

O schemă succintă a actului comunicaţional, care pune în circulaţie o informaţie o idee sau o atitudine promovată de compania aviatică, utilă în a creiona mai bine actorii şi raportarea acestora la promovarea companiei prin comunicare, este compusă din: sursa de informaţie, în cazul acesta ofertantul de servicii, mesajul, respectiv ideea, informaţia ce urmează a fi difuzată; destinatarul, adică publicul vizat, fie că este vorba de pasager, distribuitor, sau chiar proprii angajaţi, publicul intern şi suportul mesajului, adică mijlocul prin care informaţia este transmisă. Toate acestea nu fac altceva decât să ducă la o activitate fructuoasă încununată de succes.

Comunicarea non verbală în companiile aviatice

Cea mai exemplificativă metodă a comunicării non verbale, are loc înainte de decolarea oricărei aeronave cu pasageri. Personalul de asistență pe timpul zborului, are misiunea de a prezenta pasagerilor măsurile de siguranță pe timpul zborului pentru a reduce manifestările de panică ce ar putea interveni. Pentru o eficientizare a comunicării acestor măsuri, în interiorul aeronavei se folosește comunicarea non verbală. Astfel, pasagerilor nu le sun redate verbal măsurile de siguranță ci le sunt expuse vizual, fiindu-le prezentate fizic, echipamentele de intervenție în cazul unor situații neașteptate ce pot interveni pe timpul zborului. În plus, toate aceste informații sunt puse la dispoziția fiecărui pasager, vizual, sub formă grafică, prin existența în proximitate a unui pliant ilustrativ. Dacă de regulă, ilustrația și grafica sunt forme de comunicare utilizate în publicitate, considerăm că acestea, au o mare importanță și în comunicarea companiilor aeriene deoarece impactul vizual este de cele mai multe ori mai eficient decât o prezentare verbală.

Materialele de identificare a companiei aeriene contribuie şi ele la crearea identităţii companiei aeriene, în aşa fel încât ea să fie uşor recunoscută de către public. Emblemele, articolele de papetărie, siglele, cărţile de vizită ale acesteia, uniformele personalului de pe aeronave sau de la sol, chiar maşinile şi mijloacele de transbordare devin instrumente de comunicare non verbală foarte eficiente atunci când sunt atrăgătoare şi uşor de ţinut minte.

Relațiile publice ale unei companii aeriene

Când ne referim la relațiile publice ale unei companii aeriene este necesar să le delimităm de publicitate. Dcaă publicitatea ca o componentă de bază a tehnicilor promoţionale urmăreşte formarea, menţinerea şi dezvoltarea unei clientele, relaţiile publice vizează crearea unui climat de încredere în rândul pasagerilor şi al propriului personal, susţinerea propriei activităţi şi dezvoltarea companiei. Prin conţinutul lor, acţiunile realizate prin relaţii publice sunt mai ales sociale, iar cele publicitare sunt mai ales comerciale.

Compartimentele de relaţii publice au la dispoziţie mai multe instrumente specifice: consultanță, reclama serviciior prestate, comunicațiile companiei, relațiile cu presa, lobby-ul.

Specialiştii în relaţii publice obţin sau creează ştiri favorabile în legătură cu compania și personalul său. În alte situații aceste ştiri pot apărea de la sine. Compartimentul de relaţii publice poate sugera organizarea de activităţi sau evenimente care să reprezinte o sursă de informaţii .

Un alt tip de instrument folosit în sistemul de relaţii publice îl reprezintă discursurile. Directorii companiei sau persoane din conducere trebuie să răspundă întrebărilor puse de mijloacele de informare, să susţină prelegeri sau să participe la întâlniri cu scop comercial.

Pot fi utilizate ca instrumente de relaţii publice şi evenimentele speciale, care pot fi extrem de variate: prezentări multimedia, conferințe de presă, manifestări cu invitați speciali etc.

Specialiştii în relaţii publice pregătesc materiale scrise, destinate săi influenţeze pasagerii vizaţi. Din această categorie fac parte : broșuri despre compania aeriană, buletine informative

privind facilități și oportunități oferite de compania aeriană, reviste, articole , rapoarte anuale etc. Materialele audio-vizuale, de genul reclamă, videoclip, programele de prezentare video şi audio fiind tot mai des folosite ca instrumente de comunicare.

Companiile aeriene îşi pot spori reputaţia de care se bucură din partea publicului prin participarea la activităţile de interes social. Campaniile de strângere de fonduri necesare susţinerii unor cauze nobile (de pildă pentru combatera analfabetismului, ajutorarea bătrânilor sau a copiilor handicapaţi) contribuie la creşterea recunoaşterii publice a firmei.

Nu în ultimul rând, un mijloc foarte frecvent prin care firmele obţin o expunere în faţa publicului, îl constituie sponsorizarea, multe companii aeriene investind foarte mult în sponsorizarea unor evenimente sportive exemple:turnee de tenis, competiti artistice din întreaga lume.

Comunicarea pe timp de criză în companiile aviatice

Imaginea unei companii aviatice se construiește în perioadele de normalitate dar se consolidează în perioadele de criză, deoarece un fenomen negativ afectează profund imagiea companiei implicate. În timpul unei crize, apar anumite situații anormale, de cele mai multe ori cu impact negativ, care rămân o perioadă îndelungată asociate cu numele companiei aviatice. Din acest considerent, compania aviatică, prin compartimentul său de relații publice, trebuie să adopte din timp măsuri pentru a putea face față unor situații de criză aviatică. Gestionarea unei crize aviatice nu se poate face "din mers" nu se pot improviza măsuri de urgență pentru intervenție, ci trebuie să se bazeze pe un set de măsuri experimentate cu mult timp înainte de apariția crizei. Ciza este definită în literatura de specialitate ca "orice situație de întrerupere neașteptată și profund dăunătoare a funcționării normale a unui sistem"[3].

Una dintre cele mai delicate atribuţii ale departamentului de comunicare dintr-o companie aeriană este rezolvarea crizelor.

Nici un eveniment nu pune la încercare rezistenţa unei companii mai mult decât o criză survenită pe neaşteptate. Chiar şi cele mai solide şi profitabile companii se confruntă ocazional cu situaţii de urgenţă care solicită aplicarea unor strategii de comunicare speciale.

Administrarea prin relaţii publice a perioadelor de criză este, de regulă, cea mai grea şi cea mai neplacută parte a activităţii agentului PR[4], dar în acelaşi timp este şi cel mai important serviciu adus companiei în astfel de circumstanţe.

Specialistul în PR trebuie să cunoască toate măsurile ce se impun a fi luate în compania aeriană înainte, în timpul și după situația de criză. El trebuie de asemenea să fie persoana care conduce discuțiile între presă, compania aeriană și alte instituții implicate în situația de criză, referitor la informațiile care pot fi publicate și cele care nu pot fi făcute cunoscute. Trebuie de asemenea să convoce presa înainte ca aceasta să solicite declarații, puncte de vedere, comunicate. Rolul lui este de asemenea să reducă pe cât posibil daunele pe care situația de criză ar putea să o aducă companiei aeriene și să refacă încrederea publicului în aceasta.

Sunt considerate erori grave în tratarea unei crize următoarele aspecte:

- ezitările, acestea conducând la crearea unei imagini de incompetenţă şi confuzie;
- informaţiile contradictorii, semnificând lipsa de sinceritate şi de receptivitate.

În abordarea unei crize este esenţial ca înainte de toate să se identifice problema reală. De multe ori există tentaţia ca cei atacaţi prin intermediul mass-media să se concentreze asupra acţiunilor acesteia. Este cea mai neinspirată modalitate de abordare a crizei, întrucât nu media constituie problema companiei. Atacarea mass-mediei în astfel de situaţii crează sentimentul că ceva este necurat, de vreme ce reacţia este concentrată pe altceva decât pe problema reală.

Companiile aeriene au nevoie de modele gata pregătite în linii generale, pentru a putea face faţă şi a depăşi mai rapid o criză. Aceste strategii sunt fondate pe background-ul companiei şi

[3] Popa Ion, (2012), Proceduri de Comunicare în Situații de Urgență Centrul Naţional De Pregătire In Managementul Medical Al Dezastrelor, pag. 7

[4] Agentul PR este un specialist în relații publice și comunicare strategică

privesc toate compartimentele. Pentru realizarea unor programe de criză, personalul specializat din cadrul companiilor aeriene mari solicită scenarii din partea tuturor factorilor decizionali interni, iar reacţia în cazul unor evenimemente neaşteptate se derulează, în mare, pe canale dinainte stabilite.

De exemplu, prăbuşirea unui avion de pasageri aparţinând unei companii aeriene este un eveniment dezastruos pentru imaginea acesteia, ce declanşează o adevarată criză. Acest eveniment, în ciuda implicaţiilor sale deosebite, este posibil pentru orice companie aeriană. Există un plan prestabilit pentru astfel de situaţii, în sensul că se cunosc dinainte persoanele care vor furniza primele declaraţii, grupul care va face investigaţii, este schiţată structura comunicatului de presă cu privire la pierderile de vieţi omeneşti şi materiale etc.

Putem exemplifica o situație de criză generată de prăbușirea unui avion de tip Airbus A310 (cazul Balotești), la două minute de la decolare, în care au murit toți pasagerii și toți membrii echipajului. Cauza oficială a fost o defecțiune a motoarelor, incapacitatea medicală a pilotului comandant și manevrele insuficiente ale pilotului secund. Mediatizarea accidentului a fost imensă.

Într -un interval de cinci zile au apărut un număr de 219 articole în cotidiene importante din țară (știri, reportaje, interviuri, declarații, comunicate de presă) dar dintre acestea mesajele companiei aeriene pentru care se efectua acest zbor, nu au reprezentat decât 2%. Ele au avut un caracter crispat, evaziv, fără informații clare, fără unitate în conținut. În cotidienele importante din țară au apărut declarații contradictorii ale unor oficiali și angajați ai companiei aeriene dar și oficialități guvernamentale care adesea contraziceau afirmațiile adoptate de compania aeriană. Au apărut și declarații pe surse anonime. Din analiza comportamentului departamentului de comunicare, pe perioada acelei crize, s-a constat că această companie nu avea pregatită nicio strategie de răspuns în situație de criză. Nu a fost creată o celulă de criză și nu a fost desemnat un purtător de cuvânt unic. Compania aeriană nu a avut un plan de criză și nici competențe necesare comunicării cu presa într-o asemenea situație. Majoritatea crizelor pot fi prevăzute și ca atare companiile aeriene trebuie să aibă planuri de gestionare a crizelor pentru a preîntâmpina evenimentele nedorite. Nu a existat colaborare între conducerea companiei și departamentul de relații publice, colaborare esențială într – o situație de criză. Directorul general a jucat rolul de purtător de cuvânt, dar el a fost dublat și de directorul adjunct, cu declarații nefondate. Comunicarea de criză s-a bazat pe o strategie de agresivitate în țară și în străinătate. Confuzia astfel creată a dus la pierderea încrederii publicului care a atribuit companiei aeriene responsabilitatea crizei.

Strucura de bază a unui plan de criză conţine următoarele elemente:

- persoanele care vor fi implicate în rezolvarea crizei (echipa de criză) şi coordonatele acestora (adresă, telefon, poziţie ocupată în cadrul companiei etc.). Orice echipă de criză (nucleu de criză) include obligatoriu agenţia de relaţii publice sau departamentul pe probleme de comunicare, specialistul în problema-cheie, avocatul şi persoanele de decizie din companie. În sarcina acestei echipe cade formularea punctului de vedere public în timp util către toţi cei interesaţi: mass-media şi opinia publică, acţionarii, pasagerii. Este important ca echipa de criză să fie izolată de problemele cotidiene ale companiei.
- persoanele din companie ce trebuie informate imediat în cazul producerii unei crize, criteriile de estimare a pierderilor potenţiale;
- planul de realizare a unei secţiuni de documentare, cuprinzând informaţii şi mărturii; informaţii confidenţiale ce nu pot fi divulgate înainte de lansarea planului de contracarare a crizei şi, de cele mai multe ori, nici după aceea, dacă nu este absolut necesar;
- programul de acţiune (care trebuie să răspundă întrebărilor elementare (Cine?, Ce? Şi Când?).

În general, criza demonstrează vulnerabilitatea companiei. În situaţiile de criză, atunci când cererea de informaţii este presantă, o strategie de evitare a comunicării este o mare greşeală. Compania trebuie să numească un purtător de cuvânt, care va oferi informaţii precise pe tot parcursul crizei. Acesta va încerca să reprezinte compania într-o manieră cât mai credibilă.

Informaţia trebuie să fie disponibilă 24 ore din 24 pentru a răspunde cerinţelor presei. Se listează toate apelurile din partea presei pentru a urmări fluxul informației şi a preîntâmpina apariţia zvonurilor. În lipsa difuzării unor informaţii oficiale în legatură cu evenimentul care a declanşat criza, vor apărea zvonuri, greu de controlat de către companie.

În general, zvonurile sunt periculoase, întrucât deformează mult realitatea. Chiar dacă firma nu este vinovată de nimic, cineva poate intoxica opinia publică. Într-un mediu concurenţial sălbatic, comportamentul competitorilor poate include, din păcate, şi strategii neloiale de luptă pe piaţă. Vehicularea unor opinii negative afectează oricum afacerile şi imaginea de companie serioasă pe care doreşte să o întreţină orice manager sau angajat al acesteia.

Persoana care prezintă public situaţia trebuie să fie credibilă şi cel puţin neutră pentru auditoriul specific. Nici o companie nu-şi poate permite ca, într-o situaţie critică, persoana care prezintă mesajul să nu fie ascultată obiectiv de către public ca urmare a unei imagini nefavorabile.

Situaţia nu este prezentată întotdeauna de o singură persoană. Se poate întâmpla să existe mai multe persone alese, fiecare pentru specificul problemei (managerul pentru acţionari, purtătorul de cuvânt pentru mass-media, account managerul pentru clienţii afectaţi), dar este necesar ca toate să comunice acelaşi punct de vedere. Este de maximă importanţă ca toţi ceilalţi (angajaţi, membrii ai echipei etc.) să înţeleagă că nu au abilitatea să vorbească, chiar sprijinind cauza companiei aeriene.

Persoanele care fac faţă unor asemenea evenimente, reuşesc, prin calmul, stapânirea de sine şi pregătirea pe care o au, să minimizeze pierderile.

Se pot utiliza mai multe metode de comunicare, prin purtător de cuvânt, comunicat, conferință de presă.

Conferinţa de presă reuneşte mai mulţi jurnalişti la o oră şi într-un loc, prestabilite, economisindu-se în acest fel timpul purtătorului de cuvânt. Practic, responsabilul cu aspectele legate de comunicare este intervievat simultan de mai multe persoane. Conferinţa de presă este cel mai bun mijloc de a crea transparenţă informaţională. Conferinţă de presă se convoacă atunci când există ceva cu adevărat important de anunţat sau când solicitările presei sunt prea numeroase pentru a fi tratate separat (este cazul situaţiilor de criză din interiorul companiei aeriene). Sarcina organizării unei conferinţe de presă cade asupra purtătorului de cuvânt. Acesta trebuind să anunţe conferinţa de presă şi toate detaliile necesare pentru prezenţa presei, să asigure mijloacele de comunicare pentru toţi cei care au de jucat un rol în eveniment.

Atunci când se pregăteşte o conferinţă de presă trebuie să se aibă în vedere:

a) alcătuirea unui material complet, în care să se precizeze data, ora, subiectul şi locul desfăşurării, posibilităţile de a ajunge acolo, plus cerinţele de legitimare, dacă este nevoie de alte documente decât legitimaţia de ziarist. Acest material poate fi întocmit sub forma unui comunicat de presă sau a unei simple liste de informaţii;

b) cunoaşterea declaraţiei de presă pe care o va prezenta purtătorul de cuvânt, anticipând întrebări şi răspunsuri;

c) pregatirea materialelor tipărite ce urmează a fi distribuite reprezentanţilor mijloacelor de informare;

d) dacă este cazul, pregătirea materialelor grafice astfel încât purtătorul de cuvânt să-şi poată susţine punctul de vedere;

e) verificarea condiţiilor tehnice, astfel încât conferinţa de presă să se poată desfăşura într-o ambianţă normală (sonorizare, iluminat, ventilaţie, aşezarea şi siguranţa scaunelor, serviciul de acomodare al invitaţilor etc.);

f) înregistrarea conferinţei de presă pentru a putea proceda la o luare de poziţie în cazul unei false citări sau prezentări maliţioase din partea unui canal de presă.

Pentru ca o conferinţă de presă să aducă rezultatele scontate, trebuie planificată şi organizată cu foarte multă grijă. În caz contrar, va fi afectată însăşi imaginea companiei aeriene.

Comunicatul de presă

Comunicatul de presă furnizează rapid o informaţie, exprimată în mod concis şi specific. Este un instrument necostisitor, sobru şi discret, furnizând o informaţie fiabilă şi rapidă. Este un bun instrument de lucru, des utilizat, dar are incovenientul că este concis și deseori stârnește nemulțumirea ziariștilor interesați, de cele mai multe ori de mai multe detalii. Comunicatul va reda, obligatoriu cele mai importante elemente ale știrii iar informația va fi redată în ordinea descrescătoare a importanței. Se vor evita introducerile stufoase, se va folosi limbajul uzual, fraze scurte, ușor de citit și de inteles fără subtilități literare. Informațiile redate de comunicat trebuie să fie de reper, foarte precise și neapărat să conțină numele persoanei care poate da presei informații suplimentare.

Social media în relațiile publice în companiile aeriene

Social media este alcătuită din site-uri și aplicații on line sau mobile ce încurajează schimbul de informații și crearea de conținut de către utilizatori fie că e vorba de text sau de imagini.

În planul de business al al oricărei companii aeriene, rețelele sociale au devenit o parte important și au rolul de a aduce mai aproape companiile de consumatori. Rețelele sociale oferă semnale importante de la consumatori și un feedback. Le oferă un avantaj față de restul companiilor cu care sunt în competiție. Companiile aeriene activează pe o piață foarte competitivă deci este foarte importantă conexiunea cu publicul de pe rețelele sociale. Important este interacțiunea în timp real, monitorizarea feedback-ului și luarea unor decizii prompte pe baza acestuia, prin comunicarea urgentă a acestuia persoanelor cheie din companie.

KLM este unul dintre brandurile care au adus multe inovații în social media și au pariat pe beneficiile acestora încă de la început. Compania aviatică KLM a demarat printre primii, un nou serviciu pe WhatsApp. KLM oferă acum clienților săi din întreaga lume informații despre confirmarea rezervării, notificari de check-in, îmbarcare, actualizarea statusului de zbor și răspunde la întrebări în zece limbi diferite direct pe WhatsApp, prin intermediul aplicației oficiale WhatsApp Business. KLM este una dintre primele companii și prima companie aeriană din întreaga lume cu un cont confirmat de WhatsApp Business.

Oferirea de informații despre zboruri către clienți prin contul de WhatsApp face accesul la informație ușor, făcându-l disponibil în aeroport, pe drum sau de acasă. Clienții pot, de asemenea, să contacteze direct agenții KLM, 24/7, prin intermediul aplicației. Serviciul este disponibil clienților care rezervă bilete sau se conectează prin KLM.com și aleg opțiunea de a primi informații prin intermediul WhatsApp.

În cadrul departamentului de comunicare prin social media a companiei KLM au existat discuții și se pornise un program pilot încă din anul 2010, existând o comunicare pe facebook făcută cu doar doi angajați. În această perioadă numărul angajaților a crescut și se ocupă cu editare de film, fotografii, scriu texte postează atât pe facebook cât și pe blogul companiei KLM. În ultimii zece ani social media a devenit principalul canal de comunicare cu clienții, de gestionare a crizelor, de promovare a serviciilor și ofertelor.

Când a erupt vulcanul Eyjafjallajokull în Islanda patru zile toate zborurile au fost anulate. Angajații hub-ului[5] KLM Olanda, au avut de gestionat întrebări, nemulțumiri, situații de panică ale pasagerilor. Dar au făcut față cu brio fiind acolo 24/7 pentru a-și liniști călătorii și pentru a-i susține. Asta în timp ce call centerul era depășit de situație, nefăcând față valului de întrebări și nemulțumiri, răspunzând mereu și mereu acelorași întrebări. În acestă situație de criză s-a dovedit eficiența social media în gestionarea comunicării cu publicul. Întrebările și intervențiile de pe Twitter și Facebook erau preluate imediat și distribuite către ceilați utilizatori. O întrebare adresată pe Twitter era preluată de KLM și primea răspuns în maxim 10 minute.

Cum funcționează un social media hub? Toate mesajele sunt centralizate într -un server sub un status și sunt etichetate. Nici un mesaj nu se pierde și nici un mesaj nu rămâne fără răspuns. Aici sunt centralizate toate mesajele referitoare la KLM și la aviație (ex. Demisia unui CEO al

[5] Echipa hub asigură postări zilnice, pe canalele on-line

companiei, mesaje care apar și reflectă transparență și normalitate în desfășurarea activității companiei).

Un zbor decis de o mobilizare pe Twitter

Doi artisti își exprimă pe Twitter nemulțumirea că nu pot zbura direct de la Amsterdam la Miami, unde avea loc un important festival. Pe Twitter se lansează o provocare și KLM a afirmat că dacă se adună 351 de pasageri va face zborul. În urma apelului lansat în cinci ore s-a adunat necesarul de pasageri și s-a executat o cursă directă către Miami. A fost primul și deocamdată singurul caz de zbor generat printr -o mobilizare pe Twitter.

O altă realizare a echipei social media este serviciul" Meet and Seat", serviciu care integrează profilul social în procesul de alegere a locului în avion. Pasagerii pot vedea cu cine se află în avion, cine participă la aceeași conferință, se poate aranja ca acești călători să bea o cafea împreună, să rezerve locuri unul lângă altul sau să închirieze același taxi. Pasagerii pot vedea ceilalți pasageri Meet and Seat doar dacă își conectează profilul Facebook sau Likedin cu zborul lor dar ei decid ce informații împărtășesc colegilor de zbor.

Comunicarea prin device -uri smart în relațiile publice în companiile aeriene

Device-urile smart sunt astăzi foarte utilizate de pasageri și ele au devenit nelipsite în comunicarea pasager-companie aeriană-aeroport. Aeroporturile au investit în tehnologizare iar companiile aeriene au aplicații care ușurează și procesează fiecare pas al călătoriei. Astăzi o călatorie fără laptop sau smartphone a devenit de neimaginat, aceste dispozitive țin călătorii informați și conectați la realitate pe toată durata călătoriei. Peste 70% din pasageri folosesc două sau mai multe dispozitive mobile și 98% folosesc cel puțin un dispozitiv mobil în timpul călătoriei. Majoritatea călătorilor au utilizat serviciile de self service și site-urile companiilor aeriene pentru rezervarea zborurilor dar și pentru serviciile de check-in și etichetatea bagajului ca parte a procesului de online check-in. Pasagerii sunt satisfăcuți de serviciile online în etapele de precălătorie, de la rezervare până la etapa de bag drop (serviciul self check-in bags-pasagerii primind detalii despre bagajele lor, direct pe telefoanele mobile).

Concluzii

În secolul vitezei comunicarea companiilor aeriene trebuie să se dezvolte tot mai mult spre mediul on-line. Atât informațiile cât și știrile de ultimă oră, declarațiile oficiale, se primesc în timp real și de un număr mult mai mare de consumatori dacă sunt transmise pe rețelele de socializare și pe platforme on-line.

Aplicațiile mobile avansate ajută companiile aeriene să investească în noi servicii pentru a oferi suport și informații în timp real pasagerilor, cu scopul de a ajuta pasagerii în aeroport, în aeronavă și chiar la destinație.

Companiile aeriene trebuie să se orienteze spre comunicarea non-verbală care este de cele mai multe ori mult mai bine receptată de cei cărora li se adresează. Conținutul vizual influențează emoțiile, atrage atenția, este perceput mult mai rapid și este mai ușor de înțeles. Prin comunicarea non-verbală bazată pe latura vizuală o companie aeriană poate obține cu 65% mai mult angajament din partea pasagerilor, aceștia având o capacitate de reacție mult mai rapidă.

Prin mediul on-line, companiile aeriene trebuie să menţină o frecvență constantă a postărilor, urmărind elementele de conţinut relevante şi în ton cu strategia de comunicare, să analizeze și să dezbată subiectele importante preferate de pasagerii lor şi să dezvolte discuții pe aceste teme.

Prin intermediul paginilor de socializare companiile aeriene pot urmări permanent comentariile referitoare la activitatea lor, şi pot răspunde în timp util pentru clarificarea unor situații, pentru a-și ajuta pasagerii a-i lămuri în dilemele lor. Fiecare interacţiune on-line a companiilor aeriene, prin website-urile lor, este o oportunitate de aprofundare a relaţiilor cu pasagerii.

Deseori noțiunea de relații publice este utilizată în sens impropriu de persoane care nu înțeleg semnificația ei. Câteodată expresia "relații cu publicul" apare sinonimă cu "relații publice"

deși exprimă activități total diferite. Relațiile publice nu au ca scop manipularea, menținerea și dezvoltarea unei clientele ci urmăresc realizarea unui climat de încredere în rândul publicului și a propriului personal.

Relațiile publice au ca scop informarea exactă a publicului nu sugestionarea lui. Prin conținutul lor, relațiile publice sunt mai ales sociale. Prin intermediul compartimentului de relații publice, o companie aeriană trebuie să acționeze cu responsabilitate și receptivitate în interesul ei și al publicului. Reprezentantul PR trebuie să cunoască foarte bine comportamentul uman și să combine această cunoaștere cu informațiile specifice din interiorul companiei dar și despre celelalte organizații cu care are relații.

Specialistul în PR, trebuie să fie atent la semnalele de schimbare pentru că nu este obligatoriu ca strategia de comunicare care poate fi aplicată azi poate funcționa și altă dată. Opiniile oamenilor evoluează, atitudinile se pot schimba, structura publicului se poate schimba.

De fapt, relațiile publice sunt un efort planificat de a influența opinia publică, prin buna reputație și comportament responsabil, pe baza unei comunicări reciproce, bilaterale și comun satisfăcătoare.

Este foarte important ca orice comunicare în companiile aeriene să țină pasul cu ultimele descoperiri tehnologice în mediul digital iar personalul responsabil cu relațiile publice să se menţină mereu la curent cu noutăţile din domeniu on-line pentru o comunicare eficientă.

Fiecare companie aviatică trebuie să-și definească o strategie în Social Media, care nu este doar o modalitate de informare, ci mai de grabă de dezvoltare a relației cu publicul căruia i se adresează.

BIBLIOGRAPHY

Elena Chiriță, (2015), Puterea imaginii în relaţiile publice: norme de protocol şi comunicare eficientă, Editura Universitară, București

Nadolu Bogdan, (2014), Despre comunicare:O abordare sociologică, Editura de vest, Timișoara

Pânişoară Ion-Ovidiu, (2015), Comunicarea eficientă, Editura Polirom, București

Popa Ion, (2012), Proceduri de Comunicare în Situații de Urgență Centrul Naţional De Pregătire In Managementul Medical Al Dezastrelor

Sînziana Șerbănescu, (2021), Comunicarea vizuală: ilustrație și grafică publicitară, Editura Universității din București

COMMUNICATION METHODS AND TECHNIQUES IN THE REAL ESTATE FIELD

Andreea Ignat
Lecturer, PhD, „Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș

Abstract: The real estate field is a people-based business and the way it is communicated has a big impact on the success of real estate agents. Real estate professionals help people buy and sell their homes, and their attitude and communication skills can make it a good or bad experience for everyone. Research shows that 97% of employees surveyed believe that poor communication as a result of inadequate business language skills can create misunderstandings. 83% of employees report that poor business language skills have resulted in a negative impact on sales, profitability and operational efficiency in their organizations. Communication is at the heart of real estate. While critical to the success of any transaction—from a traditional resale to a sale—proper communication almost never comes without major obstacles. A real estate transaction is a negotiation between a buyer and a seller who must communicate effectively to complete a transaction.

Keywords: verbal communication, information, effective communication, concise messages, connection with potential customers

Domeniul imobiliar este o afacere bazată pe oameni iar modul în care se comunică are un impact mare asupra succesul agenţilor imobiliari. Profesioniștii în domeniul imobiliar îi ajută pe oameni să-și cumpere și să-și vândă imobilele, iar atitudinea și abilitățile de comunicare pot face din aceasta o experiență bună sau una de uitat pentru toată lumea. Cercetările arată că 97% dintre angajații chestionați cred că o comunicare slabă ca urmare a abilităților inadecvate lingvistice de afaceri poate crea neînțelegeri. 83% dintre angajați raportează că abilitățile slabe ale limbii de afaceri au avut ca rezultat un impact negativ asupra vânzărilor, profitabilității și eficienței operațiunilor din organizațiile lor. Comunicarea este în centrul domeniul imobiliar. Deși este esențial pentru succesul oricărei tranzacții, de la o revânzare tradițională la o vânzare, comunicarea adecvată nu se realizează aproape niciodată fără a întâmpina obstacole majore. O tranzacție imobiliară este o negociere între un cumpărător și un vânzător care trebuie să comunice eficient pentru a finaliza acea tranzacție.

Vânzarea unui imobil sau alegerea imobilului pe care o persoană o face poate, o data în viață, presupune apelarea la serviciile unui specialist în acest domeniu, respective la un agent imobiliar. Agentul imobiliar are menirea de a răspunde unor cerințe foarte exigente ale cumpărătorilor. Achiziționarea unor bunuri de larg consum, care se pot cumpăra repetitiv de către un consumator, se poate face cu mai mare ușurință deoarece nu implică investrea unor sume foarte mari de bani și nici pretenții foarte exigente. Dar când vine vorbe de alegerea unui imobil în care o persoană își va petrece mult timp din viață, implică multă atenție din partea acestuia. Din acest motiv, agentul imobiliar trebuie să dea dovadă de răbdare și să-și concentreze atenția pe toate detaliile solicitate de clientul său. Pentru a răspunde nevoilor cumpărătorului, agentul imobiliar trebuie să investească mult timp și să stăpânească în cel mai ridicat grad, arta unei comunicări eficiente.

Agentul imobiliar trebuie să evite utilizarea negației „nu" sau expresii negative care pot genera o atitudine negativă, de împotrivire, din partea clientului. Utilizarea lui „Da, dar…." permite

formularea opiniei proprii fără a nega opinia clientului, continuându-se oricând discuția pe direcţia de comunicare dorită.

Un agent imobiliar cu experiență are posibilitatea să identifice clienții care sunt în căutarea unei locuințe și sunt dispuși să investească, putând scăpa de discuții inutile cu oameni care „vin doar să vizioneze" apartamente, casa ori terenuri. Agenții imobiliari sunt contactați de multe ori de persoane care nu au intenția să achizioneze un imobil ci doresc doar să vadă spații asemănătoare cu cele pe care le dețin, pentru a-și putea stabili, la rândul lor, un preț pentru bunurile imobile pe care doresc să le înstrăineze. Printr-o comunicarea amabilă și eficientă, cu multă putere de convingere și cu multă răbdare agentul poate transforma acești prospectori ai pieței imobiliare în clienți, atrăgându-i în lista sa de ofertanți.

Comunicarea eficientă înseamnă transmiterea mesajelor altor persoane în mod clar și fără ambiguitate. Astfel, un agent imobiliar trebuie să transmită imediat în ce marjă de preț se poate încadra proprietatea supusă vânzării.

Comunicarea în domeniul imobiliar nu se oprește doar la încercarea agentului imobiliar de vânzare a unui imobil. Specialistul poate ajuta vânzătorul unui imobil să nu îi pună pe fugă pe potențialii cumpărători, împărtășindu-i puțin din cunoștințele sale. Pe de altă parte, ascultând cu atenție pretențiile cumpărătorilor, este în măsură să îi îndrume și spre locuințe care nu se ridică la nivelul pretențiilor acestora. Fiind specialist în arta comunicării, poate sugera celor care vin în vizionare modificările pe care aceștia le pot face imobilului, pentru ca aceata să se transforme într-un spațiu care să le asigure confortul pe care cumpărătorii nu îl pot identifa la o primă privire. Comunicarea eficientă înseamnă transmiterea mesajelor altor persoane în mod clar și fără ambiguitate. Este, de asemenea, despre primirea informațiilor pe care le trimit alții, cu cât mai puțină distorsiune. A face acest lucru implică efort atât din partea emițătorului mesajului, cât și a receptorului. Și este un proces care poate fi plin de erori, cu mesaje încurcate de expeditor sau interpretate greșit de destinatar. Când acest lucru nu este detectat, poate provoca confuzie uriașă, efort irosit și oportunități ratate.

Pentru a putea derula o bună colaborare cu un potențial cumpărător, agentul imobiliar trebuie să îi asculte cu atenție cerințele. Interlocutorul capătă mai multă încredere dacă îi agentul demonstrează că i-a înțeles și i-a recepționat criteriile lui de selecție a unui spațiu imobiliar. De aceea, nu este suficient să noteze solicitările clientului, este ideal să îi reproducă ceea ce acest i--a comunicat. Ca să dea dovadă că a înțeles ce caută, este bine să folosească comunicarea prin ascultare activă, ceea ce înseamnă, să repete spusele interlocutorului. "Ascultarea activă înseamnă pur și simplu să reformulezi spusele unei persoane și să i le transmiți, adresându-te direct".[1] Ascultarea activă este importantă pentru a determina exact pe ce informații să insiste și ce să întrebe, la rândul său. Ascultarea arată că sunt prețuite opiniile din afară și agentul este deschis către concepte noi. Este important de a asculta ce au de spus potențialele clienții pentru a-i păstra. Clienții doresc să simtă că sunt auziți și că agentul lucrează cât de mult poate pentru a le satisface nevoile și dorințele.

Agentul imobiliar trebuie să fie sigur pe sine, să aibă încredere în proprile argumente și opinii, fără a manifesta un comportament agresiv, să dețină arta comunicării asertive. Asertivitatea este un mod de comunicare si o abilitate care pot fi învățate.

Stăpânind arta comunicării asertive, agentul imobiliar îl poate determina pe vânzătorul imobilului să-i prezinte și aspectele pe care interlocutorul ar dori să le ascundă, cum ar fi posibilele probleme ale imobilului, (infiltrațiile de apă, canalizarea defectuoasă, vecinii zgomotoși sau datoriile mari de la întreținere ale asociației de proprietari). Primind astfel de mesaje, agentul îl poate sfătui pe vânzător să mai reducă din prețul tranzacției și le poate explica potențialilor cumpărători, într-o manieră asertivă, care ar fi situațiile la care ar fi bine să se aștepte, după ocuparea spațiului respectiv.

[1] Allan Pease, Barbara Pease, (2020), Abilități de comunicare, Curtea Veche Publishing, București

De exemplu, dacă un agent imobiliar este solicitat, să prezinte spre vizionare un imobil, primul pas pe care trebuie să îl facă este să stabilească avantajelor dar dezavantajele spațiului respectiv Cunoașterea tuturor aspectelor îl vor face sigur pe sine, capabil să răspundă la toate întrebările, chiar și la unele neprevăzute sau incomode. Cunoștințele deținute și intuiția dobândită îl vor ajuta să comunice chiar și cu un client mai pretențios, care caută să speculeze și să întoarca situația în favoarea bugetului său. Oamenii au nevoi diferite motiv pentru care un agent imobiliar trebuie să cunoască toate tipologiile de clienți pentru a-i putea aborda pe fiecare, într-o manieră corectă bazată pe profilul interlocutorului, pentru a putea accesa punctele sensibile pe care ei le manifestă. Având în vedere scopul final, de a vinde imobilul, nu va putea comunica în orice mod cu potențialii clienți deoarece rică să finalizeze încheierea cu succes a tranzacției.

Comunicarea asertivă este o modalitate de comunicare eficientă în relațiile profesionale, dar și în afara lor. Odată dobândite mijloacele de comunicare eficiente în funcție de situație și de profilul interlocutorului, agentul imobiliar poate să pună în aplicare diverse tehnici și abilități de comunicare, cum ar fi:

- să acorde atenție ținutei și limbajului corporal. Formă a comunicării non-verbale, această tehnică poate face diferența între o comunicare de succes și un eșec deoarece chiar și în domeniul imobiliar, prima impresie contează. Agentul imobiliar, prin postura, gesturile și mimica în prezentarea argumentelor pentru încheierea unei tranzactii poate contribui la atingerea obiectivului propus. "se spune că doar 7% din ceea ce comunicăm se bazează pe cuvintele pe care le rostim, 55% din ceea ce comunicăm ține de comportamentul non verbal"[2].

Când vine vorba de limbajul corpului, diferite industrii se concentrează pe prezentarea persoanei și pe stăpânirea comunicării cu clienții. Același lucru este valabil și pentru agenții imobiliari. Este vorba despre contactul vizual, relaxarea și prezentarea celui mai bun sine, clienților. Expresiile faciale, modul în care se stă și mișcări ale corpului, joacă un rol important în relațiile viitoare. Agentul imobiliar trebuie să stea drept, să privească oamenii în ochi. Dacă nu este sigur ce să facă cu mâinile, poate ţine în mână un clipboard sau broșuri. Trebuie să fie atent să nu țină mâinile încrucișate pe piept, deoarece această atitudine blochează comunicarea, așa cum apreciază și specialiștii în domeniu "brațele încrucișate dezvăluie faptul că nu-și doresc să converseze"[3].

De asemenea, agentul imobiliar trebuie să învețe să recunoască limbajul corpului altor oameni. Când oamenii sunt receptivi, în general se uită la persoana respectivă, iar dacă oglindesc limbajul corpului, conversația probabil merge bine și este un semn că sunt interesați de ceea ce are de spus agentul imobiliar. Dacă își întorc corpul sau afișează gesturi închise, ar putea fi necesar ca agentul imobiliar să regândească strategia.

- să vorbească din propriile experiențe, să pregătească o prezentare de impact, bazată pe situații experimentate în propria carieră. Acestă comunicare poate să nu fie avantajul competitiv al unui agent imobiliar. Împărtășirea experiențelor anterioare cu clienții imobiliari este una dintre abilitățile de agent imobiliar pe care le va căuta orice potențial cumpărător de proprietate. Demonstrează trecutul profesional al agentului imobiliar cu perspective și clienți potențiali actuali. Agentul imobiliar trebuie să aibă grijă să nu exagereze prea tare în această direcție, chiar și cei mai sceptici oameni sunt receptivi la emoțiile autentice, sincere și care demonstrează că agentul este un partener inteligent și onest, care nu face o prioritate din câștigul personal, ci din nevoile și aspirațiile potențialului client;

- să fie succint și implicat având o comunicare bazată pe mesaje simple, concise, practice și coerente; demonstrând că este direct implicat în discuție și că ține cont de dorințele interlocutorului. Agentul imobiliar poate arăta interes real față de vânzători și cumpărători punând întrebări bine gândite, poziţionându-se ca un expert experimentat tratând prima întâlnire cu clienţii, ca pe un interviu. Se pot pune întrebări pentru a stabili detalii specifice despre tipul de proprietate pe care îl

[2] Dale Carnagey, (2021), Ascultă! Arta comunicării eficiente, Curtea Veche Publishing, București
[3] Dinu Mihai, (2016), Fundamentele comunicării interpersonale, Editura All, București

caută și perioada de timp în care cred că o vor deține sau vor locui în proprietate. Prin aceste întrebări agentul imobiliar află dacă au lucrat cu un alt agent și dacă au fost mulțumiți sau nemulțumiți de serviciile oferite de agenții anteriori și care este feedbackul experiențelor trecute. Întrebările închise sunt acelea la care se poate răspunde printr-un simplu „da" sau „nu", în timp ce întrebările deschise sunt cele care necesită mai multă gândire și mai mult decât un simplu răspuns dintr-un singur cuvânt.

Concentrându-se pe nevoile potențialului client, agentul imobiliar nu trebuie să lase impresia că interlocutorul pierde timp, energie și resurse financiare discutând cu el.

- să se plieze pe profilurile clienților dobândind abilități de comunicare agreate de partener, dacă i se solicită, să se limiteze la comunicarea scrisă, dar dacă este cazul să stăpânească și comunicarea verbală, non-verbală, vizuală.

Agentul imobiliar trebuie să afle cum preferă cumpărătorii să fie contactați cu privire la actualizările proprietăților. Unii vor aprecia un apel telefonic, în timp ce alții vor fi mulțumiți de un mesaj text, e-mail sau newsletter de proprietate.

Abilitățile de comunicare scrisă sunt la fel de importante ca și abilitățile de comunicare verbală. Dacă se comunică printr-un un mesaj text sau un e-mail pentru a comunica cu clienții, agentul imobiliar trebuie să se asigure că ortografia, gramatica, structura propoziției și informațiile sunt corecte. Trebuie evitate abrevierea excesivă și să se răspundă la mesaje într-un interval de timp adecvat. Timpul este esențial în domeniul imobiliar, iar dacă nu se reuşeşte să se ţină la curent atât vânzătorii, cât și cumpărătorii în timp util, aceștia își vor pierde încrederea în abilitățile agentului imobiliar. La fel ca o bună comunicare scrisă, o bună comunicare verbală trebuie să fie concisă și specifică. Cercetătorii[4] au descoperit că durata atenției de astăzi se ridică la doar 8,25 secunde.

Pentru a face față noilor conjuncturi, agentul imobiliar trebuie să asigure comunicarea cu clienții și prin social media, e-mail, whatsapp și telefonie, pentru a păstra în permanență legătura cu clienții și a-i asigura că totul este conform înțelegerilor stabilite de ei. Acesta trebuie să poată comunica nu doar față în față ci și prin conferințe video și audio asigurând chiar vizite virtuale de proprietăți cu ajutorul platformelor on-line, întărind astfel încrederea clienților și asigurându-și o monitorizare atentă a acestora, utilizând tehnologiile digitale. Prin intermediul rețelelor de socializare agentul imobiliar le poate crea clienților sentimentul de confort și cunoaștere în momentul primei întâlniri.

Pagina web - un site, care să aibă inclusiv un blog, este una dintre modalitățile prin care se pot atrage potențialii clienți. În acest spațiu virtual se oferă toate informațiile necesare despre pregătirea profesională a agentului, proiectele importante, diverse articole în care sunt explicate detalii legislative utile pentru oricine este interesat să vândă sau să cumpere un imobil, este util să existe o secțiune de întrebări frecvente și răspunsuri. De asemenea este utilă și o formă de comunicare prin chat, în care să se poate răspunde întrebărilor pe care oamenii le pot adresa;

Pagina de Facebook asigură comunicarea vizuală.Pagina sau profilul trebuie să aibă o identitate foarte bine conturată, să conțină o poză reprezentativă, date personale de contact.

Instagramul asigură comunicarea excelentă a conținutului vizual;

Rețelele sociale profesionale asigură nu doar conturarea unui profil profesional impecabil, ci îl ajută pe agentul imobiliar să se conecteaze cu oameni care lasă feedback despre experiența pe care au avut-o și poate aduna multe informații utile despre potențiali clienți.

Concluzii

Comunicare eficientă este cheia în domeniul imobiliar. Stăpânirea mijloacelor de comunicare moderne și dezvoltarea aptitudinilor de negociere sunt esențiale și fac parte dintr-un proces continuu de autocunoaștere și perfecționare profesională.

Conexiunea cu potențialii clienți, negocierea, încheierea vânzării unei case sau a unui apartament, se bazează pe o comunicare clară și eficientă. Comunicarea eficientă presupune

[4] Saumya Shirina, (2017), Why good communication skills matter in real estate industry?

trimiterea unui mesaj clar, fără ambiguitate, către potențialul client. Comunicarea presupune un efort colectiv. Pot exista erori sau neînțelegeri în comunicare. Poate că potențialul client a înțeles greșit ceea ce s-a explicat sau are alte percepții asupra subiectelor discutate.

Domeniul imobiliar este o afacere bazată pe oameni și pe modul în care interacționați cu ei. Succesul comunicării deschise depinde de cât de bine reușește agentul imobiliar să satisfacă nevoile și așteptările clienților.

Agentul imobiliar trebuie să evite utilizarea negației „nu" sau expresii negative care pot genera o atitudine negativă, de împotrivire, din partea clientului. Utilizarea lui „Da, dar…." permite formularea opiniei proprii fără a nega opinia clientului, continuându-se oricând discuția pe direcţia de comunicare dorită.

Pentru a face față noilor conjuncturi, agentul imobiliar trebuie să asigure comunicarea cu clienții și prin social media, e-mail, whatsapp și telefonie, pentru a păstra în permanență legătura cu clienții și a-i asigura că totul este conform înțelegerilor stabilite de ei. Acesta trebuie să poată comunica nu doar față în față ci și prin conferințe video și audio asigurând chiar vizite virtuale de proprietăți cu ajutorul platformelor on-line, întărind astfel încrederea clienților și asigurându-și o monitorizare atentă a acestora, utilizând tehnologiile digitale.

BIBLIOGRAPHY

James M. Blackford, (2022), Comunicare Asertivă - Abilități Esențiale: Tehnici Eficiente de Comunicare, Dezvoltare a Relațiilor mai Profunde, Câștigarea Încrederii în Sine și Învățarea Pentru Îmbunătățirea Inteligenței Sociale, Published by James M. Blackford

Dale Carnagey, (2021), Ascultă! Arta comunicării eficiente, Curtea Veche Publishing, București

Dinu Mihai, (2016), Fundamentele comunicării interpersonale, Editura All, București

Allan Pease, Barbara Pease, (2020), *Abilități de comunicare*, Curtea Veche Publishing, București

Saumya Shirina, (2017), Why good communication skills matter in real estate industry?

THE ROLE OF NEW TECHNOLOGIES IN ONLINE COMMUNICATION AND IN CREATING A DETAILED VIRTUAL PROFILE OF THE INTERNET USER

Ioan-Claudiu Farcaș
Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca, North University Centre of Baia Mare

Abstract: The private life of the average user of modern interconnected technologies is becoming less and less private. Regardless of the place and context, the user can interact with fixed or mobile devices connected to the Internet to carry out his usual activities, actions that can be recorded and monitored by various means, by various parties and for various reasons. Of course, when connecting to the Internet and using its resources, the informed user assumes that his online presence is, in most situations, traceable. Based on the activities carried out through the Internet, a virtual profile of the user emerges, "shaped" by technology.

Keywords: communication, Internet of Things, smart environment, lifelogging, virtual profile

Nevoia de comunicare a omului a reprezentat unul dintre vectorii constanți ce au susținut progresul tehnologic. Mijloacele de comunicare moderne s-au diversificat exponențial, fiind concepute și/sau adaptate pentru a răspunde cât mai fidel variatelor circumstanțe comunicaționale. Starea actuală de fapt, în care atât comunicarea personală, cât și comunicarea de masă sunt procese bine puse la punct, se datorează în primul rând digitizării. Aplicațiile software care stau la baza procesului comunicării mediate prin dispozitive electronice interconectare sunt tot mai complexe, având în vedere că și manierele de interacțiune a utilizatorului uman cu sistemele de comunicare în sine, ca prim pas, sunt din ce în ce mai bine implementate. Interfețele de utilizare a diverselor aplicații de comunicare sunt dezvoltate pentru a fi cât mai intuitive, astfel încât accesul la mediul de comunicare în sine (la dispozitivele electronice care rulează și susțin software-uri specializate) să nu mai necesite o perioadă îndelungă și anevoioasă de învățate și acomodare. Dezvoltarea continuă a acestor interfețe de utilizare beneficiază și de pe urma avansului înregistrat în studiul inteligenței artificiale. Apar, astfel, interfețele de utilizator inteligente, cu menirea de a combina parametrii sistemelor de comunicare digitale într-o „rețetă” adaptată cât mai bine fiecărui utilizator.

În contextul actual domină în continuare interfețele de utilizare grafice, structurate pe principii ce au fost propuse și puse în practică în urmă cu mai bine de cinci decenii. O încercare de surprindere, în prezent, a interfețelor de utilizator relevă, însă, faptul că acestea încep să depășească limitările pe care le presupune interacțiunea directă a utilizatorului, prin mijloace tehnologice, cu software-ul. Se petrece o schimbare pe care o permite integrarea programelor de inteligență artificială, astfel încât interfețele de utilizator inteligente să se adapteze la utilizator, la preferințele acestuia, la nevoile de utilizare și de comunicare pe care le are. Interacțiunea cu interfețele de utilizator inteligente este, așadar, una care se dezvoltă: dispozitivele electronice moderne interpretează, folosind algoritmi complecși, preferințele și acțiunile utilizatorilor, trecând dincolo de simpla inventariere, de exemplu, a unor liste cu elemente (termeni, cuvinte cheie, produse etc.) căutate pe internet, și extrapolând, cu plecare de la date concrete, profiluri de utilizator elaborate, concatenând aspecte diverse și aparent lipsite de însemnătate.

Dezvoltarea de către mașină a unor soluții adaptate – urmărind și analizând interacțiunea cu utilizatorul – este elementul esențial în această schemă. În comunicarea de masă sau în comunicarea instituțională este esențială transmiterea cât mai eficientă a mesajelor. Cele mai bune mijloace de

realizare a acestui lucru este recursul la mijloacele electronice de comunicare și la soluțiile software dezvoltate de organizații, prin apel la servicii specializate de dezvoltare și implementare a unor portaluri (platforme) media cât mai bine integrate. Acestea trebuie să inspire utilizatorului încredere prin elemente precum conținutul atractiv, adoptarea unei poziții verticale, gradul de utilitate ș.a. Toate aceste portaluri media reprezintă interfețe grafice complexe, care ar putea fi adaptate încă și mai eficient prin soluții oferite de utilizarea unor aplicații de inteligență artificială. Interfețele de utilizator inteligente ar putea constitui pentru o organizație, prin prisma utilizării serviciilor de relații publice, de exemplu, o variantă preferabilă reconceperii periodice a imaginii din spațiul virtual a organizației.

Această manieră de adaptare a conținutului informațional și a interfeței de utilizator are meritul de a crea pentru publicul țintă o experiență mai personală, astfel că utilizarea interfețelor de utilizator inteligente ar putea întări multe din funcțiile pe care PR-ul le are într-o organizație: atragerea publicului, vehicularea de mesaje în ambele sensuri (de la organizație la utilizator, și invers), colectarea opiniilor și a diverse alte date, îndrumarea publicului spre a alegre informat dintre diverse opțiuni. Legătura dintre organizație și publicul țintă, sau dintre organizație și un utilizator individual oarecare poate fi consolidată prin interacțiunea cu o interfață de utilizator inteligentă, prin intermediul unei interfețe de conectare directă la computer. Atât organizația, cât și utilizatorul individual, pot adapta rapid experiența mediată de interfața de conectare inteligentă, prin definirea unor noi orizonturi de așteptare, prin particularizarea mesajului construit. Poate, de asemenea, descoperi sau crea noi categorii de public, antrenând publicul țintă, în timp real, în chiar activitatea de construire și adaptare a mesajelor și a formelor de comunicare a acestora[1]. Portalurile online astfel concepute ar putea să atragă mai eficient variate categorii de utilizatori și să-i implice activ în dezvoltarea și derularea a diverse proiecte organizaționale.

Extinderea la o scară tot mai mare a internetului, prin posibilitatea de a interconecta felurite dispozitive de uz casnic sau obiecte de întrebuințare zilnică (Internet of Things), lărgește tot mai mult sfera de aplicabilitate a interfețelor de utilizator inteligente. Casele noastre, în ansamblul lor, prin tot mai multele aplicații care sunt conectabile la internet, primesc funcții noi și, din perspectiva PR-ului, se pot transforma, astfel, în agenți persuasivi[2]. Fogg afirma, în legătură cu persuasiunea interpersonală de masă susținută de tehnologie, că „reunește puterea persuasiunii interpersonale cu cuprinderea mass-media. […] acest nou mod de a schimba atitudinile și comportamentul este cel mai semnificativ progres în persuasiune de când radioul a fost inventat, în anii 1890.”[3]

Așa numitul Internet of Things (internet al obiectelor) face referire la o serie foarte largă de tehnologii prevăzute, prin construcția lor, să conlucreze în condiții specifice, cu scopul de a crea, pentru utilizatorul uman, o extensie a mediului obișnuit de activitate, în majoritatea domeniilor. Acest lucru se realizează prin interconectarea diverselor dispozitive de uz comun sau specializat, dotate cu tehnologii de ultimă oră și operate de software „inteligent”.[4] Internetul, ca infrastructură care susține dezvoltarea și derularea aplicațiilor în World Wide Web, facilitează într-o manieră fără precedent comunicarea interumană prin îmbunătățirea substanțială a calității comunicării la distanță, în primul rând. Prin integrarea tehnologiilor inteligente actuale în spațiile de locuit și în spațiile de activitate, astfel încât utilizatorul uman să poată interacționa cu acestea (și, prin intermediul acestora cu alți oameni), spațiul fizic obișnuit capătă alte dimensiuni, prin virtualizare. Dispozitivele electronice interconectate („obiectele”) preiau informațiile de la utilizatori și le digitizează – utilizând rețelele (se pune un mare accent pe tehnologiile cloud) –, transpunându-le în mediul

[1] cf. Simone Moore, Roland Hubscher. *Strategic Communication and AI,* New York: Routledge, 2022, p. 6-9.
[2] *Ibidem,* p. 7.
[3] B.J. Fogg. „Mass interpersonal persuasion: An early view of a new phenomenon”. în H. Oinas-Kukkonen, M. Harjumaa, P. Hasle, P. Øhrstrøm, K. Segerståhl (Eds). *International conference on persuasive technology* (pp. 23–34). Berlin: Springer, p. 23
[4] cf. Marques, Gonçalo; Alfonso González-Briones. *Internet of Things for Smart Environments,* Springer, 2022, p. 15.

virtual. Rezultă, astfel, o rețea foarte complexă, în care utilizatorul reprezintă elementul central într-un mediu interactiv, în care obiectele capătă funcții din ce în ce mai elaborate.

Pe măsură ce obiectele interactive inteligente sunt controlate de un program de calculator din ce în ce mai avansat, interacțiunea om-obiect este dublată de interacțiunea obiect-obiect. În această din urmă situație, aportul utilizatorului uman nu mai este întotdeauna necesar: obiectele pot prelua pe cont propriu informații pe care să le proceseze (măcar la nivel primar) și să le direcționeze spre un software ultra-specializat în interpretarea acestora și în oferirea de outputuri adecvate. Impactul asupra mediului de activitate este cu atât mai puternic cu cât până și obiectele obișnuite pot primi o identitate digitală, devenind astfel obiecte virtuale. Rolurile lor obișnuite pot fi schimbate[5].

Spațiile fizice, de diverse dimensiuni (de la casele private, la sediile unor organizații și până chiar la întregi orașe), augmentate prin utilizarea mijloacelor digitale, devin medii „inteligente". Se face referire la actualul context în care obiectele smart interconectate înlesnesc interacțiunile și comunicarea ca la o nouă revoluție industrială[6], întrucât impun o schimbare de paradigmă. Lumii înconjurătoare i se adaugă o extensie nevăzută, constând din mediul virtual care poate oferi un cadru supra-ordonator sau, în orice caz, noi căi de interacțiune între utilizator și lumea alcătuită din obiecte smart: spațiile de locuit, spațiile de desfășurare a activităților profesionale și spațiile de recreere – localizate în clădiri inteligente; mijloacele de locomoție – reprezentate de mașina inteligentă, autobuzul smart și alte mijloace de transport dotate cu tehnologii specifice.

Internetul Obiectelor își propune să integreze cât mai eficient utilizatorul în mediul inteligent, construind o relație cât mai strânsă cu acesta în lumea virtuală. Mediul este adaptat utilizatorului, iar utilizatorul se adaptează mediului, astfel încât sinergia dintre aceștia să fie cât mai bună. Pentru a se putea adapta omului, mediul inteligent trebuie să îl recunoască, mai întâi, și apoi să îl „cunoască". O serie întreagă de algoritmi, ce stau la baza așa-numitelor programe de inteligență artificială, se axează pe conturarea minuțioasă a unui „portret" virtual al utilizatorului, portret alcătuit dintr-un amestec eterogen de crâmpeie de informații cu privire la diferite aspecte privitoare la viața și activitatea utilizatorului uman. Putem afirma, cu o oarecare exagerare, că rezultă de aici o entitate virtuală, a cărei existență nu este prevăzută inițial, și a cărei manifestare nici nu este scopul declarat al interacțiunii om-mașină.

Înregistrarea și monitorizarea digitală (intenționată sau nu) a vieții omului prin utilizarea acestor tehnologii se numește *lifelogging*: a înregistra, prin tehnologiile interconectate, activități din viața cotidiană a utilizatorului și a culege informații privitoare la aspecte ale vieții private și/sau profesionale a acestuia[7]. Diverse sisteme electronice (telefoanele mobile, ceasurile inteligente, echipamente biometrice, computere, senzori, sisteme de supraveghere și monitorizare) și aplicații (instalate pe telefoane, computere și alte echipamente, cu rolul de a cumula date și a le transmite spre procesare) la care utilizatorul se conectează devin intruzive, iar informațiile colectate de acestea cu privire la viața utilizatorului pot fi utilizate pentru diverse scopuri. Unul dintre exemplele cele mai comune se referă crearea unui profil virtual de consumator a utilizatorului, care va servi la crearea de oferte publicitare personalizate – o practică utilizată în e-Commerce. Totodată, aceste instrumente adună informații care pot fi mai apoi folosite pentru a prefigura, pornind de la prezența virtuală a utilizatorului, diverse tipare comportamentale ale acestuia. Până la un punct, profilul virtual este profilul pe care însuși utilizatorul și-l construiește: unul mai simplu, de pildă banalul avatar animat, folosit în platformele de gaming, sau altul mai amplu, de exemplu profilul utilizat în

[5] cf. Raj, Pethuru; Ashutosh Kumar Dubey; Abhishek Kumar; Pramod Singh Rathore (eds.). *Blockchain, Artificial Intelligence, and the Internet of Things. Possibilities and Opportunities*, Springer, 2022, p. 187.
[6] cf. Marques, *op. cit.*, p. 17.
[7] cf. Mumatz Khan, Shah Khusro, Iftikhar Alam. „Smart TV-Based Lifelogging Systems: Current Trends, Challenges, and the Road Ahead", în Teresa Guarda; Sajid Anwar; Marcelo Leon; Filipe Jorge Mota Pinto (eds.). *Information and Knowledge in Internet of Things*, Springer, 2022, p. 31.

platformele rețelelor de socializare. Însă acesta nu reprezintă mai mult decât vârful aisbergului: amprenta virtuală a utilizatorului este mult mai profundă.

Pentru construirea (cu intenție a) unui profil virtual, utilizatorul face apel la tehnologii și aplicații care sunt destinate folosirii în anumite scopuri și pentru anume activități. De multe ori profilul virtual se potrivește cu un set de activități specifice și se alcătuiește prin intermediul unor dispozitive create special pentru asta. Poate cel mai bun exemplu este acela al brățărilor de fitness sau al ceasurilor inteligente care – utilizând senzori special creați pentru monitorizare și aplicații prevăzute pentru a prelua și prelucra datele provenite de la acești senzori – colectează (cu ajutorul smartphone-ului la care sunt conectați) informații pe care le agregă și care stau la baza alcătuirii profilului virtual al utilizatorului uman, dar care totodată servesc și la actualizarea constantă, în timp real, a acestuia. Fiecare producător serios de tehnologii dezvoltă asemenea aplicații, căutând să implementeze senzori cât mai performanți și algoritmi cât mai complecși, pentru o precizie cât mai mare în „profilarea" virtuală a utilizatorului. Concurența, în acest domeniu, este una acerbă. Cei mai importanți actori din rândul dezvoltatorilor de noi tehnologii se străduiesc să depășească competiția și să se autodepășească. Cererea, din partea utilizatorilor, este mare și impune ritmul progresului în dezvoltarea de aparate smart tot mai performante.

Ce anume îl împinge pe om să devină utilizatorul acestor tehnologii și să își creeze, cu ajutorul acestora, un profil virtual? Probabil că, în primul rând, nevoia de a-și configura și / sau completa profilul virtual prin intermediul căruia interacționează cu semenii în rețelele sociale. Un profil virtual care îl poate reprezenta, totuși, doar la un nivel superficial, însă poate că suficient pentru un mediu comunicațional în care toată lumea interacționează prin intermediul acestor profiluri virtuale. Apoi, în al doilea rând, poate că nevoia de a se cunoaște mai bine și de a-și monitoriza și controla mai atent viața, făcând apel, de pildă, la aplicații de tipul „health", care permit gestionarea alimentației, monitorizarea funcțiilor vitale, urmărirea progresului în diverse feluri de activități (dispozitivele de tipul brățărilor fitness permițând, de exemplu, detectarea automată și monitorizarea a zeci de tipuri de activități fizice și sportive, monitorizarea somnului, etc.). Marii producători de tehnologii inteligente oferă soluții software integrate, precum Google Fit, Huawei Health, Apple Health, Samsung Health, Fitbit ș.a. Aceste aplicații înregistrează și procesează datele personale ale unui singur utilizator, oferind analize de diferite grade de complexitate în legătură cu aspecte ale vieții sau activității acestuia (lifelogging).

La baza acestui concept de *lifelogging* stă ideea de a eficientiza comunicarea cu ceilalți prin utilizarea acestor sisteme care permit, așa cum am văzut, înregistrarea, agregarea și schimbul de informații într-un mediu digital delimitat. Diversificarea din ce în ce mai accentuată a tehnologiilor inteligente a permis acestor sisteme de lifelogging să se diferențieze, fiind dezvoltate, particularizate și implementate pentru o paletă largă de dispozitive și pentru variate scopuri. M. Khan identifică câteva tipuri de sisteme complexe de lifelogging, concepute pentru a fi utilizate: pe computer, pe smartphone-uri, pe dispozitivele portabile și pe televizoarele smart.[8]

Tehnologiile de monitorizare miniaturizate (în principal senzori concepuți pentru diverse scopuri) pot fi integrate foarte ușor în obiectele obișnuite (vestimentație, bijuterii, ceasuri, ochelari, căști audio, măști de protecție, încălțăminte, etc.) sau în echipamente specializate (senzori medicali implantabili). Locul central pentru cumularea și stocarea datelor preluate prin senzorii acestor echipamente (sau, procesate de aceste echipamente) este smartphone-ul. Într-o mai mare măsură decât computerele clasice (uzuale: cele de birou, sau laptopurile), acest computer portabil care este telefonul smart, are capacitatea de a rula aplicații dintre cele mai complexe, oferind în același timp și marele avantaj al portabilității. La polul opus, contrastând prin dimensiune cu smartphone-ul, televizorul smart poate ocupa locul central în spațiile de locuit. Acesta este o combinație între televizorul standard, pe de o parte – conectabil la cablu sau la antenă, cu rolul principal de a transmite programe TV –, și o unitate de procesare, pe de altă parte, coordonată de un sistem de

[8] M. Khan et al., *op. cit.,* p. 34.

operare care poate rula și găzdui aplicații specializate, la fel cum o face un computer sau un smartphone[9]. Pentru că este plasat în punctul central al spațiului de locuit, am putea aprecia că televizorul smart are puterea de a transforma încăperea prin mijloace diverse, cum ar fi controlul integrat al luminii ambientale (ajustat analizând preferințele utilizatorului), reacția la diverși stimuli externi (reglajul afișajului după lumina din încăpere, recunoașterea automată a vocii sau a altor conținuturi informaționale preluate din mediul respectiv: identificarea facială, recunoașterea și urmărirea gesturilor) sau administrarea altor dispozitive inteligente din spațiul respectiv, prin aplicațiile care le interconectează.

Spre deosebire de majoritatea celorlalte dispozitive inteligente care creează și actualizează constant profilul virtual al unui singur utilizator, televizorul smart este dispozitivul care creează și administrează profilurile virtuale ale mai multor utilizatori și care, am putea spune, realizează un profil individual al unui întreg spațiu de locuit, ținând seama de preferințele și configurările pe care le efectuează mai multe persoane care conviețuiesc în el sau desfășoară activități comune. Spațiul în sine se transformă într-o entitate digitală care are propriile ei particularități și trăsături, derivate din caracteristicile unice ale utilizatorilor umani care folosesc aceste tehnologii și din ajustările „smart" efectuate de software-ul AI care se ocupă cu home management.

Desigur că a discuta acum despre obiecte inteligente cum ar fi o clădire sau o mașină – inteligente în sensul tare al termenului (adică, ar fi guvernate de o inteligență artificială autonomă) – ține de domeniul fantasticului. Cu toate că actualele aplicații ale inteligenței artificiale sunt departe de a fi suficient de avansate pentru a funcționa complet independent, este cert faptul că tehnologia se dezvoltă cu un elan crescând. De asemenea, se cumulează cantități importante de informații și cunoștințe care, într-un viitor poate nu prea îndepărtat, ar putea fi utilizate, de către un software inteligent foarte complex, în moduri greu de previzionat și de înțeles din interiorul actualei paradigme epistemice.

BIBLIOGRAPHY

Fogg, B.J. „Mass interpersonal persuasion: An early view of a new phenomenon". în H. Oinas-Kukkonen, M. Harjumaa, P. Hasle, P. Øhrstrøm, K. Segerståhl (Eds). *International conference on persuasive technology* (pp. 23–34). Berlin: Springer.

Guarda, Teresa; Sajid Anwar; Marcelo Leon; Filipe Jorge Mota Pinto (eds.). *Information and Knowledge in Internet of Things*, Springer, 2022.

Marques, Gonçalo; Alfonso González-Briones. *Internet of Things for Smart Environments*, Springer, 2022.

Moore, Simone; Roland Hubscher. *Strategic Communication and AI*, New York: Routledge, 2022.

Raj, Pethuru; Ashutosh Kumar Dubey; Abhishek Kumar; Pramod Singh Rathore (eds.). *Blockchain, Artificial Intelligence, and the Internet of Things. Possibilities and Opportunities*, Springer, 2022.

[9] *Ibidem.*

SONGS AND THEIR USE IN TEACHING SPEAKING IN THE EFL CLASSROOM

Réka Kutasi
Lecturer, PhD, UMFST Târgu Mureș

Abstract: Learning English in this modern world is essential for everyone. Interaction between people is possible through language. Speaking is the most challenging skill to master for language learners. Most students perform well in theory but poorly in practice. Students may communicate, convey their thoughts, and offer ideas and suggestions by developing their speaking skills. Teaching speaking skills entails more than just imparting knowledge; it also involves engaging the student in a novel way. And, if we talk about the modern world, we must consider using contemporary teaching and learning methods. We often hear people say that music is the language of the soul.
The study highlights how teachers feel about including songs (music) to improve students' speaking abilities. For data collection, the researcher used a questionnaire designed for English teachers. However, the study also has pedagogical value because it offers advice on integrating songs into the classroom for teaching English.

Keywords: English songs, EFL, teaching English, methodology, EFL students

Introduction

Language learning and teaching are interconnected, and learning achievement is unquestionably reflected in teaching success. Challenges like lack of enthusiasm, dislike for the language, or even lack of time make learning a new language demanding. Learning a new language requires significant effort, time, and focus on doing so successfully. Second language (L2) learning, especially speaking, is closely correlated with vocabulary size (Albaladejo et al., 2018). Gunasinghe et al. (2020) highlight that learning a second language and acquiring new vocabulary go hand in hand. Vocabulary knowledge is closely related to one's capacity to access prior knowledge, share ideas, communicate, and develop new concepts. Ramezanali et al. (2021) believe communication breaks down when L2 learners misuse words.

To communicate effectively, one needs to master speaking abilities. According to Cameron (2001:40), speaking is the use of language to convey meaning to others and to elicit feelings. Speaking serves the additional goal of demonstrating one's language proficiency by allowing one to interact with other members of society. Nunan (2003:48) adds that speaking entails using methodical verbal expressions to convey meaning. Before speaking, listening is mandatory. There is stress, rhythm, and intonation when listening to others. For direct communication, feedback should be indirect.

Teaching English in the EFL classroom (for primary, lower-secondary, and secondary school children) can sometimes be challenging. Hence, teachers need to use different methods to raise their interests and engage them in the teaching and learning processes. English is taught in a light-hearted and enjoyable manner. To attain the aim of the learning process, teachers must make the classroom environment more attractive and enjoyable. Teachers can develop engaging classes that encourage students to interact with one another and move around the classroom.

In this article, the term "primary school children" refers to children in the age range of 6–10 years, "lower-secondary school children" refers to children in the age range of 11–14 years, while "secondary school children" refers to children in the age range of 15–18 years.

The importance of teaching speaking in the EFL classroom

The fact that English is used so widely has undoubtedly contributed to its position as an international language. It is the language people use worldwide in every aspect of life, from commerce to banking, entertainment, medicine, tourism, and other fields. It is also the language of research and education. People now communicate with one another around the globe using English as their common language (Rao, 2019).

Learning a second language is an arduous process that requires various abilities, typically grouped into four main categories: reading, writing, listening, and speaking. It is evident that for students to master the target language, each of these abilities should receive focus in language education. Speaking is the most crucial of the four skills taught in the English language classroom. Effective communication relies on this skill, and interaction is necessary in the modern world. People need to interact to survive. They must express their ideas and opinions, and language can meet that need. In a globalized world, people need to interact with one another, and English serves this goal. Non-native English speakers who lack speaking ability cannot interact with people from other nations who speak different languages. Thus, English teachers should improve EFL learners' speaking abilities to enable them to communicate with English speakers and other foreigners by mastering their speaking capabilities.

Even if it is of utmost importance, teaching speaking skills has been underestimated and is usually taught just as memorization of dialogues or repetition of drills. The modern world and methods emphasize the importance of teaching English language learners to speak to improve their speaking abilities and perform well in real-life situations. According to Bygate (2003), speaking and literary skills in a second language require specific attention. Speaking ability is undoubtedly one of the essential components of effective communication, so it should be cultivated and improved. Speaking ability is vital for oral communication because it serves as a conduit for students to create favourable learning environments.

Without a doubt, speaking abilities offer the following primary benefits for students. By mastering a foreign language (in our case, English) at a proficiency level, they will be able to:

- actively engage in group or pair activities in the foreign language classroom;
- travel abroad to further one's studies;
- communicate with peers across the world;
- make it simpler and easier to live abroad;
- increase one's possibilities for employment;
- successfully use the World Wide Web;
- complete a job interview and get a job;
- actively engage in conversations and arguments.

English teachers should place greater emphasis on developing students' speaking abilities because they are crucial to the overall improvement of their English language performance. Thus, to foster oral communication, the most important in today's world, teachers must consider various speaking strategies and approaches for their students.

Since some EFL/ESL students have a severe fear of making mistakes and others are reluctant, and this is true even of native speakers, English teachers must employ a variety of approaches to help their students improve their speaking abilities. For example, to encourage speaking among students in English classes, teachers can add some enjoyable exercises in the form of songs.

Songs and their benefits in the language classroom

Unquestionably, music plays a significant role in people's daily lives by reflecting a nation's history, values, customs, beliefs, ethnicity, literature, and culture. It has been a part of human life in various contexts in every human community for as long as we can remember. Music has contributed to several academic subjects and disciplines, such as psychology, neurology, linguistics, sociology, and anthropology. We can hear adults singing in pubs, churches, the shower, and while driving. In

education, music is considered a crucial component of language acquisition. Teachers must update the classroom environment periodically to keep learners engaged and motivated to learn. Teachers should search for new techniques to keep the pace of the lesson from getting monotonous. One way they could create an environment to achieve this goal is by using songs in the classroom.

Songs are now an essential component of learning a language, and when used with a lesson, they may be beneficial. Fortunately, because of the World Wide Web's increasing dominance in schools and students' daily lives, access to songs has become more accessible. They ought to be essential tools for teaching and learning languages. Using music and songs in the classroom can positively affect studying a language if used properly. They may be used as instructional aids to improve students' reading, writing, speaking, and listening abilities. Music sticks in our memories for various reasons, so communication skills may be easier to learn when accompanied by music. Songs and music can help students learn a second language more effectively and help them become more conscious of other cultures. They are excellent resources for understanding interpersonal relationships, ethnicity, beliefs, values, customs, comedy, history, and regional and cultural variations.

Non-native and proficient English speakers can benefit from music in English lessons. Songs are recognised as valuable language-learning resources because of their linguistic, educational, cultural, and entertaining qualities. They can be used to instruct and improve every component of a language. It is up to the teachers to maximise the effectiveness of the language classes. Rahmat (2019) suggests that language teachers combine a supportive environment with valuable tactics to improve learning. Songs are used to teach languages, which makes learning less intimidating for students.

Having an efficient medium for teaching English as a foreign language is one of the teacher's responsibilities. Aderson (2020) asserts that to increase students' enthusiasm for studying English, teachers must provide them with instructional materials. Roslim et al. (2011) suggest that teaching materials and learning media are two factors that influence learning success. Using songs to teach English will make it easier for students to speak with their teachers or friends, and they will indirectly become more proficient speakers.

There are many reasons why teachers should consider incorporating songs into the English language classroom.

1. Songs include actual, everyday language.
2. Songs can be chosen to fit students' preferences.
3. Songs are an effective way to introduce new vocabulary and cultural and grammatical concepts.
4. Students can listen to a variety of accents.
5. The themes of the songs relate to everyday life events.
6. Students perceive singing songs as a natural and enjoyable pastime.

A wide variety of songs can teach English as a foreign language. Hip-hop, jazz, carols, gospel, classical, rap, or even children's music, are all suitable for teachers to choose from and use while teaching speaking to learners.

Methods and materials

The objective of the present study is to answer the following question: Are English songs used as teaching tools to develop speaking skills in the EFL classroom for primary and secondary learners? To investigate primary, lower-secondary, and secondary teachers' perceptions about using songs in the EFL classroom to teach speaking, the researcher designed an online questionnaire in Google Forms. The link to the questionnaire was sent to English teachers using a free messaging service, WhatsApp. According to Wilson and McLean (cited. in Cohen, Manion and Morrison, 2007, p. 317), a questionnaire is an effective tool that can be delivered without the researcher's presence and is commonly used for gathering data that provides organised, frequently relatively easy to analyse numerical information. The responses were analysed from a qualitative and

quantitative point of view to present a general idea about teachers' perceptions of using songs in the EFL classroom to teach speaking,

Subjects

The respondents who took part in the study are thirty-three (33) English teachers, two (2) males and thirty-one (31) females. Twenty-three (23) teach in the urban area, and ten (ten) in the rural one. The Romanian Educational System allows teachers to teach at different study levels. Thus, Table 1 shows teachers' distribution according to the type of school they teach at.

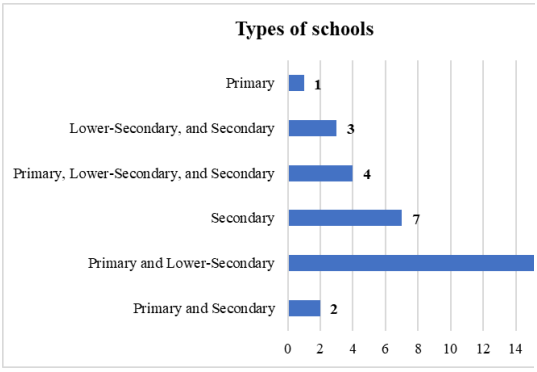


Figure 1. *Types of schools where teachers teach.*

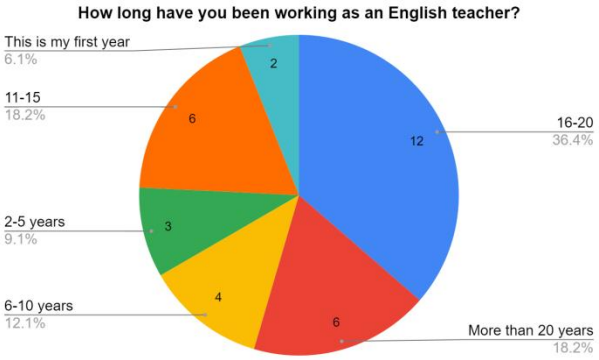


Figure 2. *Experience in the educational field.*

Discussions

The questionnaire consisted of four parts. The first part, entitled background information, required respondents to answer questions concerning the type of school they teach at (see Figure 1) and the students' levels they prepare. Moreover, teachers needed to include information about their highest teacher certification level (see Figure 4) and how long they had been teaching English (see Figure 2). The second part comprised multiple-choice questions regarding using songs as teaching tools in the EFL classroom. In the third and fourth parts, a 5-point Likert scale was used, and responses to questions were classified as strongly agree (SA), agree (A), disagree (DA), neutral (N), and totally disagree (TD). Questions included in this section referred to teachers' attitudes towards using songs for teaching speaking in the EFL classroom and difficulties teachers may encounter in using songs to teach English speaking.

The study revealed that the teaching area does not represent an obstacle for teachers to use songs while teaching speaking to foreign language learners. Teachers from urban and rural regions incorporate songs into their foreign language courses. Most of the teachers (15) own the highest teacher certification level (level I), six (6) of them are certified teachers with a level II certificate, eleven (11) possess a full-time professional degree, and one of them is a PhD student. As the above information highlight, most teachers are experienced tutors in foreign language classrooms. Six (6) teachers have over twenty years of teaching experience, twelve (12) have between sixteen and twenty, six (6) have between eleven and fifteen, four (4) have between six and ten, three (3) have between two and five, and only two (2) have less than one year.

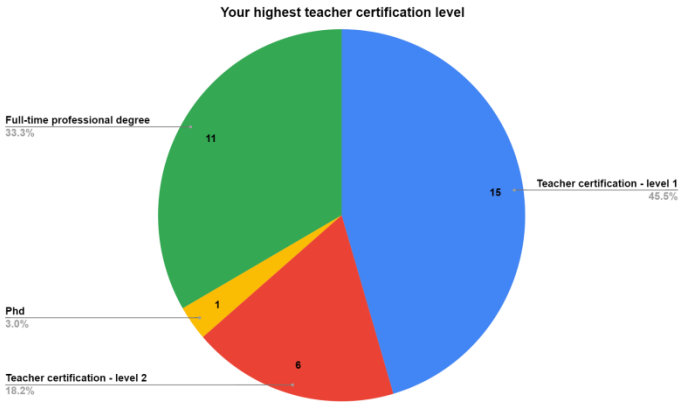


Figure 3. *Teachers' highest certification level.*

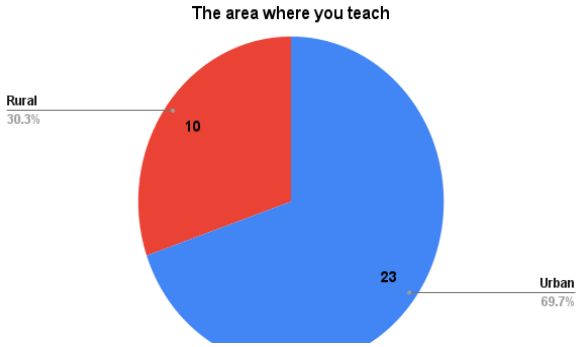


Figure 4. *Teaching area.*

The second section comprises multiple-choice questions about using music as a teaching aid in EFL classes. All respondents stated that they use songs in the EFL classroom. The types of songs and how teachers choose them are of utmost importance. Different song genres can be used in EFL lessons. Selecting the best song is intricate because practically any music can be appreciated and, to some extent, effective. However, some musical genres are better suited for a particul range. For example, primary school children y and secondary school learners' preferences vary.

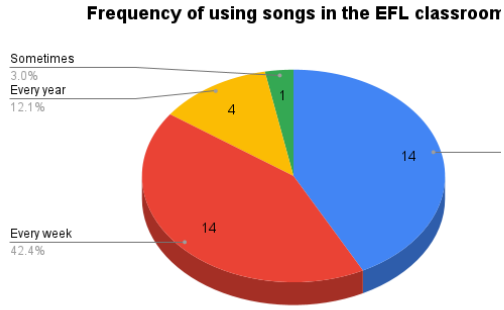


Figure 5. *Frequency of using songs.*

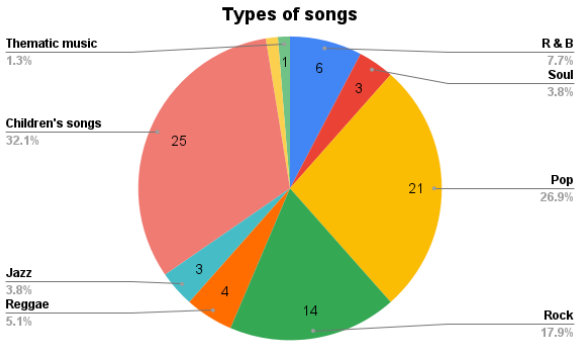


Figure 6. *Types of songs used by teachers.*

Figure 5 shows the frequency with which English teachers use songs in the EFL classroom. 42.4% of the respondents use songs every month or every week, while only one teacher answered that he/she uses songs during educational activities only once a year. Children's songs, rock, and R&B are the types teachers prefer to use during the teaching and learning process (see Figure 6). They are chants that differ in subject, but they all share the ability to be easily remembered thanks to rhythm and rhyme.

The third part of the questionnaire consisted of nine items about teachers' views on using songs in EFL classes as a means of teaching speaking (see Figure 7). Most teachers (22) strongly agreed that songs are helpful tools for teaching speaking to learners of different levels. They help students enhance their speaking and make the learning and teaching processes more interesting.

Only one tutor totally disagrees with the statement that music can encourage students to talk, whereas twenty tutors (or 60.6%) completely agree.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Totally disagree
Songs are helpful in teaching speaking in the English classroom.	22	10			1
Songs can enhance students' memories and improve their speaking.	22	10			1
Using songs in the classroom makes teaching and learning speaking more interesting.	23	10			
Using songs in teaching speaking motivates learners.	20	12			1
Using songs can decrease students' anxiety about speaking English.	17	15	1		
Songs help students learn new words and phrases.	24	9			
Songs make students more active in the speaking classroom.	15	12	5		1
Songs provide a large amount of repetition, which results in automatic use of the target language.	15	16	1		1
Songs help students learn how to speak, as they can be accessed and listened to anywhere.	13	17	2		1

Figure 7. *Teachers' attitude towards using songs for teaching speaking.*

Songs are considered great aids in reducing anxiety in the foreign language classroom, according to 51.5% of the respondents. Moreover, 72.7% of the teachers agree that the songs they use in their classes help students memorise new words and phrases more easily. Learners become more active when their favourite songs are played and can access the lyrics anytime, thus becoming used to repeating them and using the target language automatically. None of the teachers disagreed with the statements, indicating that they appreciate their values and actively use them in the EFL classroom.

The last part of the survey was meant to shed light on the difficulties teachers face when they use songs as teaching tools for primary, lower-secondary, and secondary school children.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Totally disagree
It is difficult to choose an appropriate song for every speaking topic.	3	12	6	11	1
Using songs in the EFL classroom is time-consuming.	2	8	6	14	3
The pronunciation of specific words or phrases influences song listening.	3	15	11	3	1
Listening to music in the classroom can undermine the teacher's authority in the classroom.	1	1	3	20	8

Figure 8. *Difficulties teachers may encounter when using songs for teaching speaking.*

As Figure 8 shows, 36.4% of the teachers agree that it is difficult to choose a song for every speaking topic, 9.1% totally agree with the statement, and 33.3% disagree with it. There is a slight difference between the negative and positive responses, which denotes that choosing the proper song for a speaking topic can sometimes be challenging. Using songs in the EFL classroom is not time-consuming, as 42.4% of the respondents stated. However, a small percentage (6.1%) of teachers believe that using songs in the EFL classroom would change time management.

Regarding pronunciation, 45.5% of English teachers think it can influence learners' preferences to listen to music and use it as a teaching tool. However, 33.3% of the teachers feel neutral about the statement.

According to 60.0% of respondents, using songs in the EFL classroom to teach speaking to primary, lower secondary, and secondary school children does not undermine teachers' authority in the classroom, even if it is time-consuming, difficult for learners to be understood due to certain pronunciation aspects, or of an inappropriate genre.

Conclusions

Music has always played an essential role in society. Nowadays, songs have become popular in English classes as well. In addition, foreign language teachers are increasingly using songs and music because they are seen as motivational resources that help students learn languages.

The data from the questionnaire offered evidence of the beneficial effects of songs used while teaching English as a foreign language to primary, lower secondary, and secondary school children. Teachers can use songs as educational tools to improve learners' English knowledge. Lessons are more welcoming, and the atmosphere in the classroom is more pleasant when speaking is taught through singing. By using songs, learners can comprehend short, simple sentences and practice their speaking abilities at their own pace. Teachers can use music in their lessons to get students excited about learning English. As the survey suggests, English teachers integrate chants into their classes and consider them advantageous, highly motivating, and enjoyable for teaching speaking skills, even if there are still some obstacles to overcome.

BIBLIOGRAPHY

Aderson, C. S. (2020). Listen to the Music: Using Songs in Listening and Speaking Classes. *Soul in Seoul*, *1*(2), 3–42. https://doi.org/10.2307/j.ctv1595mmf.5.

Albaladejo, S., Coyle, Y., and Larios, R. D. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System*, 76, pp. 116–128. DOI: 10.1016/j.system.2018.05.002.

Brown, H. D. (2007). Teaching by Principles. (3rd ed.). London: Longman.

Bygate, M. (2003). Speaking. Oxford: Oxford University Press.

Cameron, Lynne. (2001). *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Method in Education (6th Ed). London and New York, NY: Routledge Falmer.

Gunasinghe, A., Hamid, J. A., Khatibi, A., and Ferdous Azam, S. M. (2020).The viability of UTAUT-3 in understanding the lecturer's acceptance and use of virtual learning environments. *Int. J. Technol. Enhance. Learn*, 12, 458–481.

Norwati Roslim, Aini Faridah Azizul and Mazira Mohd Zain. (2011). Using Songs in Enhancing the Teaching of Grammar. *Advances in Language and Literary Studies*. 2 (2), Smk Putrajaya, Malaysia, 118-244.

Nunan, D. (2003). Practical English Language Teaching. New York: McGraw Hill.

Rahmat, N. H. (2019). Cycle of Fear in Learning: The Case for Three Language Skills. *American Journal of Social Sciences and Humanities*. Vol 4(1), pp 151-162.

Ramezanali, N., Uchihara, T., and Faez, F. (2021). Efficacy of multimodal glossing on second language vocabulary learning: a meta-analysis. *TESOL Q*. 55, 105–133.

Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal* (ACIELJ), 2(2), 6-18.

CURRICULUM DEVELOPMENT PARADIGM IN THE CONTEXT OF SOCIETAL CHALLENGES

Ana Ţîbuleac
Scientific Researcher, PhD, "Ion Creangă" University of Chişinău, Moldova

Abstract: The article highlights the principles and directions for the development of the educational plan for grades I-XII in the Republic of Moldova as a global curriculum project from the perspective of key competences development defined through the lens of the new educational goals.
As a result of the content analysis of the curriculum and the comparative analysis of the integration of key competences in schools in Europe, an alternative curriculum model is proposed that capitalizes on the concept of integrated learning and cross-curricular themes as a response to societal challenges marked by lifelong learning.

Keywords: curriculum, paradygm, key competences, curriculum integration, cross-curricular topics.

Paradigma de dezvoltare a planului de învăţământ derivă din contextul exigent al schimbărilor şi transformărilor care se produc actualmente în domeniul educaţiei, acestea fiind generate de evoluţia cunoaşterii educaţionale şi a specificului învăţării în secolul XXI, de problematica lumii contemporane şi de crizele din societatea actuală, la care educaţia este solicitată să răspundă, între care: insuficienţa ofertei educaţionale şi a cunoaşterii disciplinare, prezentată în planul actual de învăţământ în raport cu cerinţele sociale, modul anacronic de structurare a conţinuturilor învăţării, lipsa de relevanţă a rezultatelor şcolare ale procesului de învăţământ, analfabetismul funcţional al elevilor ş.a.

În contextul acestor probleme, conceptul pedagogic de reformă a învăţământului evidenţiază, ca soluţie strategică necesară ciclic, mai ales, în etapele de „criză a educaţiei" manifestă la nivelul întregului sistem şi proces de învăţământ, proiectarea şi realizarea unei reforme atotcuprinzătoare şi în sistem, pornind chiar de la rădăcina acestuia, adică de la planul de învăţământ, după cum susține cercetătorul Sorin Cristea[1] şi urmată de reformarea tuturor celorlalte componente ale procesului educaţional (curriculum, manuale şcolare, programe de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice etc.).

Mai mult, datorită caracterului lor parţial sau conjunctural, aceste reforme nu au condus la creşterea eficienţei şi relevanţei procesului educaţional, implicit şi a rezultatelor învăţării, întrucât au eludat mereu o reformă reală a planului de învăţământ.

Astfel, constatăm că problema esenţială pe care ar fi trebuit să o rezolve orice reformă a învăţământului – imediat după elaborarea unor *noi finalităţi* (ideal, scopuri, strategie, obiective etc.), în funcţie de care ar fi trebuit reconstruite, prin efort de cercetare pedagogică fundamentală, noul plan de învăţământ şi noile curricula / programe şcolare, nu a fost soluţionată decât doar parţial, iar finalităţile educaţionale stabilite în Codul Educaţiei în formula competenţelor-cheie[2], aşa şi nu au mai ajuns să fie transpuse în planul de învăţământ şi implementate prin curriculum în procesul educaţional.

[1] Cristea, S., Dicționar enciclopedic de pedagogie, A-C, Didactica Publishing House, București, 2015, p.767
[2] Codul educației, art.11

Prin urmare, deşi la nivelul unor documente de politici educaţionale precum Cadrul de referinţă al curriculumului naţional[3] s-au produs anumite orientări şi dezvoltări curriculare în perspectiva instruirii bazate pe formarea de competenţe-cheie, iar actualul curriculum naţional prevede, ca obiectiv general, achiziţionarea de către elevi a unui sistem de competenţe-cheie, totuşi, modul în care sunt organizate conţinuturile educaţionale transpuse în planul actual de învăţământ şi metodologiile de predare-învăţare nu favorizează procesul de formare a acestor finalităţi.

Or, în perioada de tranziţie spre *societatea cunoaşterii*, s-a constatat că anume educaţia a fost percepută ca un mecanism de schimbare a societăţii, iar învăţarea permanentă – un mijloc eficient de cunoaştere şi soluţionare a problemelor cu care se confruntă societatea, pe când aşa-numitele *noile educaţii* – educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia pentru mass-media, educaţia interculturală ş.a., care au apărut şi s-au dezvoltat tocmai în această perioadă, au fost considerate drept răspunsuri ale sistemelor educaţionale la *provocările lumii contemporane.*

Toate aceste reorientări, strategii de schimbare şi probleme ale lumii contemporane s-au suprapus, în perioada de tranziţie spre societatea informaţională, bazată pe cunoaştere, cu acţiunile de reformă a sistemelor educative şi au configurat, în opinia cercetătorului L. Ciolan[4], "emergenţa unui nou mod de producere a cunoaşterii", în general, şi a cunoaşterii educaţionale, în particular, fapt ce impune necesitatea unei *reconfigurări* şi a procesului de învăţare dintr-o perspectivă mai funcţional-pragmatică, mai angajată social şi mai centrată pe nevoile de formare ale elevului şi pe rezolvarea de probleme.

În acest nou context social, economic şi cultural, sistemele educaţionale trebuie să răspundă schimbărilor survenite şi noilor provocări legate de aceste schimbări, subliniază L. Ciolan, în condiţiile când însuşi conceptul de *învăţare* a capătat noi semnificaţii[5], iar tendinţa firească a sistemelor de învăţământ, inclusiv a celui din Republica Moldova, este de a se recurge la o şi mai tehnicizată abordare a procesului didactic, în care conceptul de *competenţă* a devenit un instrument pedagogic de bază care poate servi în procesul mai bunei raţionalizări a predării, învăţării, evaluării.

Taxonomia competenţelor-cheie propusă în Codul Educaţiei al Republicii Moldova cuprinde nouă competenţe-cheie, cinci competenţe sunt corelate cu o disciplină de studii dominantă în formarea respectivei competenţe. Celelalte patru competenţe nu sunt echivalate cu vreo disciplină școlară concretă. Aceste competenţe au, mai degrabă, un statut transversal.

În lipsa unui exemplu concludent din spațiul educațional local și pentru a observa tendințele și practicile europene de integrare a competențelor-cheie în documentele de politici educaționale strategice și curriculare, și modalitățile de aplicare a principiului optimizării raportului dintre disciplinele/ materiile de bază școlare, am utilizat studiul Eurydice din 2012[6] care analizează modurile în care competențele-cheie sunt integrate în învățământul primar și secundar general în diferite țări. Acesta ar putea oferi exemple și practici de integrare utile pentru elaborarea paradigmei de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie, în lipsa unei practici similare în țările europene de a avea un plan-cadru cu același statut precum în Republica Moldova.

În analiza de conținut a modului în care sunt promovate competențele-cheie în țările europene, am constatat că majoritatea au adoptat abordări diferite în sprijinirea asimilării competențelor-cheie. Majoritatea țărilor au dezvoltat strategii naționale pentru cel puțin trei competențe-cheie.

Există trei moduri principale în care competenţele cheie transversale pot fi integrate în curriculum în învăţământul primar şi secundar: pot avea statut cross-curricular, pot fi integrate în

---

[3] Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2019, disponibil la https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf, accesat la 01.12.2022.

4 Ciolan L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iaşi: Polirom, 2008, p.34

5 Idem, p.70

6 Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012. Dezvoltarea competenţelor cheie în şcolile din Europa:Provocări şi Oportunităţi pentru Politică. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicaţii al Uniunii Europene.

curriculum-ul disciplinelor existente sau pot fi introduse ca discipline curriculare separate. Abordările *cross-curriculare* şi *integrate* pot fi găsite fiecare în majoritatea ţărilor pentru toate competenţele.

Această soluție pentru avansarea competențelor-cheie este sprijinită de conceptul de integralitate, concept consacrat de T.Callo[7] care argumentează nevoia prin faptul că "practica educațională oferă o mare diversitate de probleme și situații care depășesc capacitatea unui singur domeniu și din revitalizarea idealului formativ în învățământ". Acestea reconfirmate de situația finalităților educației și rezultatelor slabe pe care le înregistrează elevii din Republica Moldova la evaluările internaționale realizate din perspectiva competențelor-cheie.

Spre exemplu, cu referire la itemii din compartimentul Matematică PISA, autoarea[8] observă că problemele propuse din viaţa reală în mare parte pot fi clasificate conform celor 9 domenii ale standardelor de eficienţă a învăţării, dar, pe lângă toate, observăm că *unele din ele sunt corelate cu celelalte discipline de studiu în gimnaziu şi vizează competenţe transdisciplinare formate la elevi pe parcursul treptei gimnaziale,* iar structura planului-cadru de învățământ monodisciplinară limitează aceste întrepătrunderi dintre disciplinele de studiu și în raport cu intervalul de timp în care sunt predate, metodele de instruire cât și anul de studii.

Autoarea M.Hadîrcă[9] distinge chiar un model de structurare a finalităților procesului de învățământ formulate în termeni de competențe-cheie prin raportare la ISCED. Model pe care îl propune drept bază pentru proiectarea globală a nivelurilor competențelor-cheie necesare de format și de evaluat la finalul fiecărei trepte a învățământului secundar. Conform acestui model, la etapa învățământului primar trebuie asigurată formarea nivelului elementar de competențe-cheie, la etapa învățământului gimnazial trebuie asigurată formarea nivelului funcțional de stăpânire a competențelor-cheie, iar la etapa liceală – nivelul dezvoltat al competențelor-cheie[10].

Una din soluțiile pentru avansarea noilor finalități ale educației pe care cercetătoarea M.Hadîrcă[11] le propune este transdisciplinaritatea: „lista de competenţe-cheie/transversale transpusă în Codul Educaţiei, Planul de învăţământ şi curriculumul şcolar reprezintă documentele de referinţă şi sursele de legitimare pentru o reconsiderare profundă a demersului didactic de proiectare monodisciplinară şi reorientarea acestuia dintr-o altă perspectivă – cea a transdisciplinarităţii".

Această abordare condiționată se pare că de noul mod de producere a cunoaşterii, situat dincolo de structurile disciplinare tradiţionale, sugerează doar schimbări (consistente) de accent : de la cercetarea fundamentală către cea aplicată , de la cercetarea ştiinţifică-academică la cea industrială, așa precum susține L.Ciolan[12].

Dezvoltarea într-o proporţie geometrică a volumului de cunoştinţe în domeniile ştiinţei, tehnologiei şi culturii impune o schimbare a paradigmei educaţionale actuale, iar tendinţele de schimbare pun la îndoială relevanţa şi eficacitatea sistemelor de învăţământ, centrate pe valori recurente, cunoscute, relativ fixe, subliniază C.Cucoş[13], evidenţiind perimarea „obiectivă" a cunoştinţelor şi sugerând necesitatea educaţiei permanente ca o formă eficientă de pragmatizare a învăţării, de aducere a acesteia mai aproape de viaţă.

---

[7] Callo T., L.Cuznețov, M.Hadîrcă, et.al. Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. IȘE, Chișinău, 2015. ISBN 978-9975-48-096-3. 248p., p. 15

[8] Vivdici A., Bezede R., Terzi-Barbăroșie D. Relevanța politicilor educaționale pentru rezultatele evaluărilor naționale și internaționale ale elevilor. [In:] Modernizarea învățământului general în Republica Moldova: Studii de politici educaționale elaborate în baza rezultatelor PISA 2015, Chișinău, 2018, Tipogr. Lexon-Prim, 308 p.

[9] Bâlici V, Hadîrcă M., Callo T., et al. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. IȘE, Chișinău, 2021, 261p. ISBN 978-9975-48-193-9. p.55

[10] Bâlici V., Hadîrcă M., Callo T. et al. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. IȘE, Chișinău, 2021, 261p. ISBN 978-9975-48-193-9. p.55

[11] Hadîrcă M. Un nou model de curriculum pentru o calitate superioară în educație. În Didactica Pro, nr.5-6,2016, p.3

[12] Ciolan L. Învățarea integrată, p.40

[13] Cucoș C. Timp și temporalitate în educație, Iași: Polirom, 2002

Tocmai de aceea, țările iau decizii importante cu privire la conținuturile instruirii sau disciplinelor de studiu (care să fie obligatorii și care să fie opționale) și timpul alocat instruirii, în contextul permanentizării actului de învățare. Aceste alegeri reflectă prioritățile și preferințele naționale și / sau regionale cu privire la ce materie de studiu și la ce vârstă aceasta ar trebui studiată și pentru ce durată de timp.

Factorii subiectivi și obiectivi care determină această distribuție pentru Republica Moldova nu sunt reflectați în vreun document de politici sau cercetare din spațiul nostru educațional.

Factorii obiectivi care influențează structura actuală a Planului- cadru de învățământ pentru Republica Moldova, lista disciplinelor de studiu obligatoriu și factorii subiectivi precum alocarea numărului de ore aleatorie per formare competențe specifice disciplinelor de studiu și alocarea unui număr aleatoriu de ore per formare subcompetențe de la o disciplină de studiu obligatoriu la alta, condiționează o distribuție neechilibrată a numărului de ore per discipline de studiu și non-flexibilitatea Planului-cadru de învățământ.

Acestea toate, setează contextul pentru revizuirea principiilor care vor sta la baza unei paradigme noi de dezvoltare a planului de învățământ. Conceptul de paradigmă în prezentul articol va prelua sensul pe care autoarea T.Callo[14] îl conferă paradigmei drept „entitate complexă ce cuprinde elemente de natură teoretică, instrumentală, metodologică".

La baza paradigmei de dezvoltare a planului de învăţământ stau legile privind dezvoltarea învăţământului şi a educaţiei în sec. XXI, transpuse în Codul Educaţiei (2014), Concepţia educaţiei în R. Moldova (2005), Concepţia privind învăţarea pe tot parcursul vieţii (2000), Strategia de cercetare-inovare Moldova cunoaşterii: 2020, modelul de dezvoltare a educaţiei în secolul XXI recomandat de UNESCO (2001) ş.a.

Paradigma are în vedere abordarea globală/sistemică a conţinutului instruirii şi a timpului şcolar în vederea valorificării depline a tuturor resurselor pedagogice existente pe verticala şi pe orizontala sistemului, principiile care vor sta la baza elaborării planului de învățământ pentru cl.I-XII vor fi: principiul abordării unitare a planului de învăţământ, principiul abordării globale a planului de învăţământ, principiul distribuţiei şi integrării echilibrate a disciplinelor/materiilor şcolare pe „arii cross-curriculare", principiul concentrării planului de învăţământ la nivelul „trunchiului comun", principiul funcționalității, principiul descongestionării, principiul eficienței și efectivității, principiul individualizării procesului de învățare, principiul descentralizării și al flexibilității, principiul egalității șanselor, ș.a.

Unul din elementele conceptuale ale paradigmei de dezvoltare a planului de învățământ preia opinia cercetătorului S.Cristea[15] care consideră că planul de învățământ drept proiect curricular global trebuie conceput unitar(pentru clasele a I-XII), nu parcelar (pe niveluri și trepte școlare disparate, decupate artificial) cum este la moment.

Formula actuală 4+5+3 din Codul educației *este corespunzătoare planului de învățământ, dar nu și etapelor specifice de dezvoltare ale individului și vârstei psihologice.* Aceasta este corespunzătoare etapelor de dezvoltare doar pentru *vârsta şcolară mică* 6/7 ani – 10/11 ani, corespunzătoare cl. I – IV, treptei nivelului primar și necorespunzătoare etapelor de dezvoltare pentru *preadolescență* ani – 10/11 ani- 14/15 ani, care ar trebui să se încheie cu cl.VIII-a și nu a IX-a, așa cum este organizat învățământul gimnazial la moment (cl.V-IX-a), și necorespunzătoare etapelor de dezvoltare *adolescență* 14/15 ani- 20 ani, astfel nivelul liceal(cl.X-XII-a actualmente) ar trebui să înceapă cu cl.VIII-a. În continuare, se propun următoarele cicluri curriculare pentru învățământul general, fundamentate conceptual de cercetătorii C.Cucoș[16], Panțuru S. ș.a.[17] și D.Georgescu[18]ș.a. :

[14] Callo T., Cuznețov L, Hadîrcă M, et.al. Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. IȘE, Chișinău, 2015. ISBN 978-9975-48-096-3. 248p. p. 6

[15] Cristea S., Dicționar enciclopedic de pedagogie, București, Didactica Publishing House,2015, p.748.

[16] Cucoș C. Pedagogie. Editura POLIROM, 1996, laşi, ROMÂNIA ISBN: 973-9248-03-9, 230p.

1) *Ciclul achizițiilor fundamentale* (grupă pregătitoare și clasa a I-a și a II-a);
2) *Ciclul de dezvoltare* (clasele a III-ia - a VI-a)
3) *Ciclul de observare și orientare* (clasele a VII-a – IX-a)
4) *Ciclul de aprofundare* (clasele a X-a -XI-a)
5) *Ciclul de specializare* (clasa XII-a)

Introducerea ciclurilor curriculare este generată de următoarele *cauze:* discrepanța relativ mare la nivelul curriculum-ului între nivelurile primar, gimnazial și liceal), necorelarea nivelurilor școlare cu vârsta psihologică, necesitatea compatibilizării cu standardele europene în ceea ce privește durata școlarității obligatorii și a educației de bază, ș.a.

Introducerea ciclurilor curriculare vizează următoarele *efecte:* realizarea continuității privind trecerea de la o treaptă de școlaritate la alta (grădinița-învățământ primar, primar- gimnaziu- liceu), prin: transferul de metode, stabilirea de conexiuni explicite la nivelul curriculum-ului, crearea premizelor necesare pentru extinderea școlarității către vârstele de 6 și 18 ani; constituirea unei structuri a sistemului de învățământ mai bine corelate cu vârsta psihologică (eventual de tipul 6+3+3).

Introducerea ciclurilor curriculare vizate se exprimă la nivel de obiective ale ciclurilor curriculare, care vin să particularizeze finalitățile grădiniței, ale învățământului primar și ale învățământului secundar, precum și la nivel de metodologie didactică. Introducerea ciclurilor curriculare devine operativă prin modificări în planul de învățământ privind gruparea obiectelor de studiu, momentul introducerii unei discipline, ponderea disciplinelor în economia planului, modificări conceptuale la nivelul programelor și modificări de strategie didactică (condiționate de formarea profesorilor).

În planul de învățământ vom prelua temele cross-curriculare ce țin de probleme complexe și competențe de bază adaptate la contextul educațional local și idealul educației pornind de la distincția pe care o face autoarea L.Frănțuzan [19]în formula: *Educație pentru comunicare și dialog intercultural, Educație pentru înțelegerea lumii înconjurătoare, Educația pentru identitate, cetățenie și drepturile omului, Educația pentru arte și un mod sănătos de viață și Educația pentru dezvoltare personală și orientare în carieră*. (vezi Tabelul 1)

Astfel, noul Plan de învățământ propune o valorificare deplină a resurselor umane și materiale ale școlii, astfel încât profesorii și baza materială să intervină eficient în procesul de învățare; departe de a produce șomaj în rândul cadrelor didactice, acesta propune soluții integratoare a conținuturilor și disciplinelor de studiu care să permită dezvoltarea tuturor competențelor cheie, ținând cont de practicile europene:

- existența în programul fiecărui elev a unui număr mare de discipline opționale încă din ciclul primar;
- realizarea unui studiu aprofundat, corespunzătoare domeniului specializării în clasele liceale;
- predarea/ asistarea de către un grup de profesori (*teamwork/ lucrul în echipă*), astfel, încât în cadrul orelor de Științe să lucreze împreună profesorii de biologie, fizică, chimie, etc.;
- orientarea școlară a elevilor urmează să se realizeze pe parcursul mai multor ani școlari, astfel încât să fie evitate căile prost alese/ eșecul, abandonul școlar;

---

[17] Panțuru S., Niculescu R.M,VOINEA M. ș.a. Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului: aspecte de management al curriculum-ului. Brașov, Editura Universității Transilvania, 2008. ISBN 978-973-598-3, p.145.

[18] D. Georgescu, A. Crișan, M.Cerchez. Curriculum național. Planul- cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar. Ministerul Educației Naționale, Editura Trithermius, București, 1998,p.37

[19] Achiri I. , Frănțuzan L., Bocancea V. [et al.] Modele de reconfigurare a procesului de învățare : Aria curriculară : Matematică și științe: Ghid metodologic coordonator ştiinţific: Frănțuzan L. ; Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău : S. n., 2022 (Print-Caro SRL). – 92 p. p.22

- prelungirea duratei educației de bază, în sensul că, la cl. V-VI-a, curriculum-ul va fi mai apropiat de învățământul primar decât de cel secundar, așa cum este în prezent.

Tabelul 1. Planul de învățământ pentru cl.I-XII

Aria cross - curriculară / Disciplina școlară	Învățământul primar				Învățământul gimnazial					Învățământul liceal			Competențe cheie vizate
		I	II	V		I	II	III	X		I	II	
Educație formală													
Aria Cross -Curriculară **Educație pentru comunicare și dialog intercultural**													
Limba și literatura română													Competențe de comunicare în limba română; Competențe de comunicare în limba străină; Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor; Competențe digitale; Competența de a învăța să înveți;
Limbă și literatură română+ Literatură universală													
Limba străină I													
Limba străină II													
Opționale	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	
Aria Cross -Curriculară **Educație pentru înțelegerea lumii înconjurătoare**													
Matematică și Informatică													Competențe în matematică, științe și

Științe													tehnologie; Competențe digitale; Competența de a învăța să înveți;
Tehnologia informației și comunicațiilor*													
Biologie. Chimie*													
Fizică. Astronomie*													
Matematică. Informatică*													
Opționale	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	
Aria Cross -Curriculară **Educație pentru identitate, cetățenie și drepturile omului**													
Istorie. Geografie*													Competențe sociale și civice; Competențe digitale; Competența de a învăța să înveți;
Opționale	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	
Aria Cross -Curriculară **Educație pentru arte și un mod sănătos de viață**													
Educație artistică													Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor; Competența de a învăța să înveți;
Educație fizică													
Opționale	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-1**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	**-2**	
Aria Cross -Curriculară **Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră**													

Educație nonformală / Educație pentru timpul liber													
Voluntariat și dezvoltare personală													Competența de a învăța să înveți; Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; Competențe digitale;
Activități extracurriculare (facultative)* CDS													
Număr minim de ore	**8**	**8**	**0**	**0**	**1**	**2**	**4**	**4**	**4**	**5**	**5**	**5**	
Număr maxim de ore	**9**	**9**	**1**	**1**	**2**	**3**	**5**	**5**	**5**	**8**	**8**	**8**	

Modelul pedagogic propus oferă o perspectivă nouă de soluționare a unor probleme majore a procesului educațional: incoerența dintre documentele de politici publice educaționale și cele de tip proiectiv curriculare la nivel de realizare a finalităților educației: competențele cheie, cât și perspectiva monodisciplinară de construcție a planului-cadru de învățământ și curricula națională care limitează dezvoltarea competențelor-cheie definite drept finalități ale educației în Codul educației.

BIBLIOGRAPHY

ACHIRI, I. , FRANȚUZAN, L., BOCANCEA, V. [et al.] Modele de reconfigurare a procesului de învățare : Aria curriculară : Matematică și științe: Ghid metodologic coordonator ştiinţific: Franțuzan L. ; Institutul de Științe ale Educației. – Chişinău : S. n., 2022 (Print-Caro SRL). – 92 p. p.22

BÂLICI, V., HADÎRCĂ, M., CALLO , T., et al. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. IȘE, Chișinău, 2021, 261p. ISBN 978-9975-48-193-9. p.55

CALLO, T., CUZNEȚOV L., HADÎRCĂ M., et.al. Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. IȘE, Chișinău, 2015. ISBN 978-9975-48-096-3. 248p.

CIOLAN, L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Polirom, Iaşi, 2008.

CIOLAN, L. Dincolo de discipline. Ghid pentru învăţarea integală/cross-curriculară. Colecţia şanselor egale. Bucureşti: Humanitas Educaţional, 2003. p.159

Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2019, disponibil https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf , accesat la 01.12.2022.

Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil la https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0, accesat la 08.11.2022.

CRISTEA, S. Finalitățile educației, vol.3, București, Didactica Publishing House, 2016.

CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie, București, Editura Didactica Publishing House, 2015.

CRISTEA, S. Competenţele-cheie pentru educaţia permanentă. Implicaţii interdisciplinare. Revista Didactica Pro, nr.3(67), 2011, p.56

CUCOȘ C. Pedagogie. Editura Polirom, 1996, laşi, România, ISBN: 973-9248-03-9, 230p.

CUCOȘ C. Timp și temporalitate în educație, Iași: Polirom 2002

GEORGESCU D., CRIȘAN A., CERCHEZ M. Curriculum național. Planul- cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar. Ministerul Educației Naționale, Editura Trithermius, București, 1998.

HADÎRCĂ, M. Un nou model de curriculum pentru o calitate superioară în educație. În Didactica Pro, nr.5-6,2016.

PANȚURU, S., NICULESCU, R.M., VOINEA, M. ș.a. Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului: aspecte de management al curriculum-ului. Brașov, Editura Universității Transilvania, 2008. ISBN 978-973-598-3.145p.

VIVDICI A., BEZEDE R., TERZI-BARBĂROȘIE D. Relevanța politicilor educaționale pentru rezultatele evaluărilor naționale și internaționale ale elevilor. [In:] Modernizarea învăţământului general în Republica Moldova: Studii de politici educaţionale elaborate în baza rezultatelor PISA 2015, Chişinău, 2018, Tipogr. Lexon-Prim, 308 p.

Notă: *Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul* ***20.80009.0807.27 Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.***

CULTURAL INTERFERENCE IN 20TH CENTURY FASHION

Sandra Celia Chira
Lecturer, PhD, West University of Timişoara

Abstract: The 20th century begins in an atmosphere favorable to evolution, economic prosperity and peace, being an era marked by radical changes and significant progress in most areas of social and cultural life. This cultural ascendancy would last until the start of the First World War. The pace of fashion transformations through the emergence of new stylistic currents is accelerating, the trend towards democratization being felt since the first decade of the 20th century.
In the 1900s the fashion system functioned similar to the 19th century where rigid social stratification was still one of the decisive factors on the clothing landscape of the era. Fashion was still the prerogative of the upper classes and a means of differentiating social ranks and functions. Paris - for centuries the center of clothing creation and the great French fashion houses continue to be the standard of European fashion and the environment conducive to the creative expression of designers who changed the course of European fashion starting from the first part of the 20th century: Madeleine Vionnet (1876-1975), Paul Poiret (1879-1944), Coco Chanel (1883-1971), Nina Ricci (1883-1970), Elsa Schiaparelli (1890-1973), Cristobal Balenciaga (1895-1972), Christian Dior (1905-1957), Guy Laroche (1921-1989), Hubert de Givenchy (1927), Giorgio Armani (1934), Yves Saint Laurent (1936-2008), Viviene Westwood (1941), Christian Lacroix (1951-), Martin Margiela (1957). At the same time, London asserts itself as the capital of international fashion. Gradually, the lower social classes become part of the fashion phenomenon in the general context oriented towards the removal of the old hierarchy, towards innovation and transformation. What was considered indecent or shocking in terms of clothing, accessories or styling until the 20th century, acquires new connotations, along with the change in lifestyle, morals and ideologies in full process of democratization and modernization.

Keywords: democratization of fashion, cultural interference, change, evolution, modernization

During this century fashion has changed in every way except in its name, as Elizabeth Ewing writes in the debut of her work, *History of Twentieth Century Fashion*. What was until then reserved for the privileged few has become the happy hunting ground of all. Traditional manufacturing techniques, highly valued and exploited in the field of tailoring, required a lot of time and patience, implicitly high costs, which determined that fashion was not accessible to the majority. During this century, the transition to large-scale manufacturing of clothing products was made, through technological evolution and the development of all sections of the consumer market. Along with the continuation of the Parisian haute couture tradition, the new *ready-to-wear* lines are developing, accessible to a much wider sector, with a faster production pace. Fashion is thus no longer dictated by high society, but by the vigorous force of the great anonymous masses, but whose voice is beginning to count[1].

As a period characterized by prosperity and tranquility throughout Europe, **La Belle Époque** (1895-1914) meant economic prosperity for the privileged social classes, a stage in which opulence and ostentation were the keywords that illustrated the clothing of the time. The positive atmosphere lasted until the start of the First World War.

[1] Elizabeth Ewing, *History of Twentieth Century Fashion*, Editura Batsford, Londra, 1997, p. 1

Audrey Beardsley, *Isolde,* 1895; Audrey Beardsley, *The Peacock's Tail*,1892

The peaceful social and political context determined an open atmosphere for the emergence of new clothing trends, and also for the crystallization of the new Art Nouveau artistic current. The new decorative style that emerged in France starting in 1890 was characterized by the use of dynamic compositional lines, sinuous ornaments and stylized plant forms. With a fantastical spirit, the spiraling forms in a continuous metamorphosis seemed to turn the windows into plants and the leaves into female silhouettes. Urban spaces were invaded by the wealth of stylized ornaments, the materials used in the decoration of monuments and in the ambient design (metal skeletons, wrought iron, glass) contrasting with the image of the vegetable kingdom transposed into a phantasmagoric ambience: natural - artificial. Spreading widely in Europe and the United States, *Art Nouveau* influenced the course of many artistic fields: painting, architecture, design, graphics, ceramics. The sources that author Stephan Farthing identifies as the main sources of the emergence of the new art movement are Japanese prints, the British Arts and Crafts movement, and the floral wallpaper of William Morris[2].

Image of the privileged, French fashion of the 1900s was impractical and immobile, and the predominant clothing silhouette was the S-shaped, a fact that gave the new aesthetic orientation the name Serpentine Style. Women's fashion, still a means of displaying the husband's luxury and financial status through precious jewelry and expensive textiles, was becoming a freer field and more receptive to ideological and stylistic changes. Linda Watson believes that La Belle Époque fashion divided women into two categories: those who wore corsets and those who did not. The conservative male clothing, through its imposing and solemn silhouette, expressed the rigidity of the capitalist society, being, however, more practical, offering more freedom of movement than the female costume.

The male aesthetic ideal was the respectable bourgeois in the age of maturity, and the female, the smiling and mysterious being, inaccessible and distant, corseted in the armor of clothes. The defects of the body were camouflaged under the rigid shell of the suits that unnaturally deformed the anatomical shape of the silhouette, excessively reducing the waist, amplifying the area of the bust and hips. The female figure was slimmer and more elongated than that of the Victorian period, yet nostalgic of the late 19th century. The body posture was hourglass-shaped, with the bust forward and the hips pulled back, over which flowy, floor-length dresses were worn, with an overall romantic yet unapproachable attitude, an expression of dominant social status and wealth. The

[2] Stephen Farthing, *Art history – from preistoric painting to urban art*, Editura RAO, București, 2011, p.346

female costume consisted of underwear, a corset and the dress worn over it. Lingerie included several pieces of clothing, such as the shirt, petticoat, and knee-length pants. The dress had a high collar for the day, and the wide v-necklines were only worn in the evening. The end of the bodice was also pointed, and the sleeves were worn puffed at the shoulders, elbow or wrists. The skirt was shaped like a tulip or a swallow, at pretentious events the dress was worn with a train. Although the footwear did not show under the long hems of the dresses, it respected the corseted nature of the whole costume, strangling the feet in ankle boots or small shoes of a masculine influence. Other accessories worn during the day were the umbrella and gloves, and for the evening, the fan, long gloves, collars and cuffs made of feathers or stork down. The jewelry respected the general stylistics of the artistic current, having stylized plant forms and spiral, sinuous compositions.

Serpentine style silk and lace evening dresses, circa 1905-1910

The color palette of the clothes was composed of restrained, dark or light tones, sometimes pastel, with radiant effects. Not only the expensive textile materials, preferred being silk chiffon, muslin, tulle or crêpe de Chine, and the precious ornaments had the role of expressing the financial power of the wearers, but also the meticulous creative details: embroideries, appliqués, carefully constructed pleats, ruffles, feathers that they created a delicate overall effect. The high cost of these suits, especially those signed by the famous designers of the time (Charles Frederick Worth, Doucet, Redfern) and at the same time the increasingly alert pace in which new models appeared, still made fashion accessible only to the elites of society. Even if they had afforded the financial extravagance of such clothing, the total lack of freedom of movement that those who wore the Edwardian costume had, determined the impossibility of those from the modest social classes, forced to work, to wear this type of clothing.

Along with the feminine Edwardian dresses, also in this period a new piece of clothing appears, the tailor, launched by the English tailor Redfern. The tailer suit consisted of a long pleated skirt, tailored with a collar and a masculine lapel. Men's costume did not receive the same attention during this period, in the spectrum of interest of fashion being women. Men's clothing consisted of the classic tailcoat and jacket for special occasions, and in everyday life, the usual suit, stiff but more practical than women's clothing.

John Redfern dresses – cc.1900 – 1910

The main causes that led to the need for a significant change in women's costume around the 1910s were women's struggle for social equality, the phenomenon of industrialization and the general trend towards modernization and social democratization. In parallel with the serpentine style, new clothing trends are developing oriented towards functionality and comfort, adapted to the new living conditions. Simple shapes appear, geometric, straight compositional lines, the silhouette becomes tubular. Very popular during this period, automobiles began to be designed specifically for women, with serpentine style clothing being completely inappropriate for wearing in a car. A new type of costume was required, so gradually, jackets became lighter and giant hats were replaced by special caps in reduced shapes, made of crocheted veil.

The gradual abandonment of corsetry revolutionized the course of fashion in favor of clothing created according to the natural shape of the female body and at the expense of a sumptuous armor that deformed the body and endangered the wearers' health. Influential people from various fields (art, medicine, tailoring) created various associations to support the fight against the corset, publicly exposing the risks of wearing it and promoting another type of costume, lighter and simpler. The fashion illustrations of 1910 expressed precisely this revolt against the S figure, the models being drawn with prominent abdomens, in opposition to the old aesthetic ideal. The new trends no longer only targeted women from the elite classes, they were precisely proposed in rhythm with the women's emancipation movements and addressed to women from the working classes. The middle-class women's instinct to overcome their condition through work was not supported by the bourgeois class. The convenience of a favorable situation causes wealthy women to indulge their dependence on men. Relinquishing the status of wife would have forced them to work and give up the privileges of a luxurious life.

Women's clothing before the First World War expressed precisely this desire to assert material autonomy and personality, by freeing them from old prejudices. The actions of female emancipation, started in the last period of the 19th century, continued until the middle of the 20th century. Women's costume after 1910 developed as a reaction against everything that had been valued before. The excess of decorations and ornaments was abandoned, and instead of complicated and cumbersome shapes and volumes, linear clothing silhouettes were adopted. From the point of view of the male-female ratio, there were not only relevant changes in terms of social arrangement, but also from the point of view of clothing. As women's activities came closer to men's and they achieved almost equal status, women's costumes took on masculine influences. After a very long time when femininity was associated with the theatrical image, excessively decorated, the

voluptuous and sinuous figure, fashion designers propose androgynous silhouettes. A lady can now be feminine and wearing a suit with masculine influences, going to work, overcoming her status as a man's luxury accessory.

Paul Poiret (1879-1944) is considered the revolutionary of this period and the one who is credited with the main changes in the reform of women's costume since 1910: the dethronement of the corset, the tulip-shaped skirt, the first mini-skirt worn over puffy trousers or a long skirt and tight (1912), the scandalous appearance of the first trouser-skirt (1911). Called the "terrible child" of fashion, Poiret had a developed multidisciplinary career being also a perfume inventor, typographer, architect, art and archeology collector, set designer and choreographer, construction and restoration contractor and made prints for textile materials. Responsive to the atmosphere of his society, to the needs of women and innovative in his proposals, Poiret began his career attending the school of Jacques Doucet in 1896 and then that of Worth. He opened his first fashion house in 1904, and in 1914, he ends up opening the first School of Decorative Arts in Paris, called "Martine". The chain of stores with branches in London, Paris, Berlin and Philadelphia had the same name. His perfume brand was called Rosine, after the name of one of the artist's daughters.

Wool jacket 1923; ”*Pré Catelan*”, 1918; Silk dress, 1911; Car costume, 1912

The creation of the innovator Paul Poiret was defined by the cultural interference of several geographical areas and artistic fields – painting, ballet, scenograph, the designer being strongly influenced by Sergei Diaghilev's creation in the context of the Ballet Russes. The clothing also innovates through the multicultural spirit beyond the revolutionary form. Multiple elements of

oriental origin determined the multicultural character of Poiret's creation: ”Looking to both antique and regional dress types, most notably to the Greek chiton, the Japanese kimono, and the North African and Middle Eastern caftan, Poiret advocated fashions cut along straight lines and constructed of rectangles.”[3]

In the context of its period of belonging, Paul Poiret's creations were a mix of neoclassical influence with exotic accents through typically oriental damasks inspired by the shape of the turban and Asian elements such as the cocoon or kimono. His creative universe adapts the scenography to fashion and reflects a phantasmagoric oriental space through key items such as harem pants or hobble skirts. In this context, oriental influences constituted a real movement to modernize the costume specific to the Belle Epoque period, being equally based on cultural-historical inspiration but also on innovation at the level of tailoring and the role of clothing.

BIBLIOGRAPHY

BARBU, Paula, *Vestimentația feminină europeană*, Editura Paideia, București, 2007

BOLTON, Andrew, The Costume Institute, The Metropolitan Museum of Art, 2008 https://www.metmuseum.org/toah/hd/poir/hd_poir.htm

CARAGEA, Cecilia, *Istoria vestimentației europene*, Almanahul Banatului, Timișoara, 1995

ECO, Umberto, *Istoria Frumuseţii*, Editura Enciclopedia Rao, Bucureşti, 2005

FARTHING, Stephen, *Art history – from preistoric painting to urban art*, Editura RAO, București, 2011

GODART, Fredédérict, *Sociologie de la Mode*, La Découverte, Colecția Repères, Paris, 2010

GRUMBACH, Didier, *Istorii ale Modei*, Editura Fundației Pro, București, 2001

NANU, Adina, *Arta pe om - Lookul şi înţelesul semnelor vestimentare*, Editura Compania, București, 2001

NANU, Adina, *Artă, stil, costum*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1976

OROS, Constantin, *Pagini din Istoria Costumului*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1998

[3] Andrew Bolton, *The Costume Institute, The Metropolitan Museum of Art*, 2008 https://www.metmuseum.org/toah/hd/poir/hd_poir.htm

SCHOOL AND PROFESSIONAL ORIENTATION. CAREER, CAREER DECISION, CONTENT AND CONTEXT OF THIS DECISION. THEORETICAL APPROACHES

Claudia Hanga
Lecturer, PhD, University of Oradea

Abstract: The paper proposes a theoretical approach to the concepts of school and career guidance, career, profession, career decision, the content of this decision. It also addresses the issue of motivational factors of major importance in choosing a career, namely the issue of career interests, as well as the presentation of different types of interests.

Keywords: School and career guidance, career, career decision, career interests

Consultând literatura de specialitate se poate constata că există azi mai multe formule de exprimare în legătură cu intervențiile de consiliere și orientare în carieră (Lemeni, Miclea, 2004, p. 9):

- "Orientarea în carieră, respectiv ceea ce în literatura de specialitate din țara noastră este cunoscut sub denumirea de orientare școlară și profesională.
- Consilierea în carieră.
- Educația pentru carieră."

O*rientarea școlară și profesională* presupune conform lui Herr și Cramer (1979, apud. Breban, 2010) obiective ca dezvoltarea concepției despre propriul sine, corelarea dintre nivelul educațional, stilul de viață al persoanei, cu ocupația dorită. De asemenea, un alt obiectiv important al orientării școlare și profesionale este cel al dezvoltării procesului de luare a deciziei. Altfel spus, orientarea școlară și profesională înglobează toate aceste etape ale formării opțiunii pentru profesie, implicând și *adoptarea deciziei*. Se poate spune și că rolul orientării școlare și profesionale este acela de facilitator al constituirii opțiunii pentru profesie de-a lungul unui proces de durată, cu obiective specifice.

Orientarea școlară și profesională reprezintă "un lung șir de momente de conștientizare a necesității de a efectua o opțiune profesională ". (Silvaș, 2008, p.4)

Orientarea şcolară şi profesională înglobează şi *maturizare vocaţională* pentru orientare în raport cu carieră profesională, conceptul de carieră presupunând mai multe profesii sau slujbe pe care individul le poate ocupa de-a lungul vieţii. (Tomșa, 1999).

Ea implică *acordarea anumitor servicii de informare, consiliere și orientare* pentru dezvoltarea carierei individului indiferent de etapa de vârstă în care el se află.

Acțiunile de orientare școlară și profesională implică *simultaneitatea* mai multor nivele: (Silberer, Muller, 1968)

- Stabilirea pentru fiecare persoană a gradului de probabilitate ca ea sa poată obţine pregătirea profesională pe care diferitele domenii de activitate le solicită;
- Calcularea şanselor de succes pentru fiecare dintre calificările profesionale accesibile persoanei, precum și a investiţiilor pe care ele le implică în raport cu posibilul randament obţinut;
- Corelarea rezultatelor obţinute din cele două tipuri de nivele cu nevoile sociale viitoare.

În prima parte a secolului XX termenul de "Orientare" era deja pe larg utilizat, şi se referea la ansamblul activităţilor pe care un consilier şcolar le desfăşura. În anumite ţări, de exemplu în

Anglia, termenul cel mai des utilizat era “consilier de orientare”.

“Orientarea şcolară şi profesională reprezintă ansamblul acţiunilor opţionale şi consultative realizate prin modalităţi pedagogice, generale şi speciale, subordonate, din punctul de vedere al conţinutului, dimensiunii tehnologice/aplicative a educaţiei, iar din perspectivă metodologică activităţi de asistenţă psihopedagogică şi socială a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor, proiectată la nivelul sistemului de învăţământ, în vederea unor opţiuni corecte şcolare şi profesionale.” (Szilagy, 2003, p.555)

Norbert Sillamy (2009) consideră că orientarea şcolară şi profesională reprezintă procesul de ghidare a unui adolescent sau adult spre profesia care i se potriveşte cel mai bine conform aptitudinilor, capacităţilor sale, ţinându-se totodată seama de posibilităţile de angajare şi de situaţia existentă în familia sa.

Orientarea şcolară se referă la organizarea sistemului didactic în aşa fel încât să fiecare elev să fie dirijat înspre a deveni conştient de propriile sale capacităţi, de propriile sale interese şi înspre alegerea unei profesii care să-i asigure şanse de succes în viitor. (Jigău, 2001).

Din punct de vedere organizatoric, orientarea profesională poate fi definită ca *un serviciu* care oferă sfaturi adolescenţilor cu privire la alegerea unei direcţii profesionale sau al unui sistem de studii care să-l conducă într-o zonă dezirabilă din punct de vedere social. (Tomșa, 1996).

Orientarea profesională are atât scopul de a-i oferi persoanei posibilitatea de a găsi o activitate productivă care să asigure o dezvoltare deplină a propriilor sale capacităţi, precum şi de a realiza o activitate ce serveşte societăţii, ce compatibilizează aspiraţiile individuale cu interesul social. Procesul porneşte de la interese individuale, de la aptitudinile, de la posibilităţile individului de a avea în mod efectiv acces la o anumită profesie şi a încerca să ofere posibilităţi de adaptare individuală. (Jigău, 2007).

Conform lui Drăgan (coord. Tomșa, 2000), orientarea şcolară şi profesională reprezintă:

- O acţiune organizată la nivelul unei unităţi de învăţământ în vederea realizării consilierii, informării şi orientării educaţilor către o anumită şcoală, liceu sau instituţie de învăţământ superior
- Un demers asumat de către consiliul de la nivelul clasei ori a şcolii, ce presupune propuneri spre o anumită profesie sau meserie
- Un sistem de acţiuni şi măsuri prin care educatul, sau colectivul (clasă, grupa anul), este sprijinit să-şi aleagă şcoala, respectiv profesia în raport cu aptitudinile sale precum şi cu cerinţele societăţii
- Această orientare opinează autorul, trebuie să devină în final “autoorientare”.

Cariera este un ansamblu de *roluri profesionale performante*, care se succed de-a lungul timpului (Butoi, Platon, 2012). Ea reprezintă un ansamblu succesiv de profesii și îndeletniciri pe care persoana le are de-a lungul vieții sale active, aici incluzându-se funcțiile prevocaționale realizate de către elevi și studenți care se pregătesc pentru viața activă, precum și cele postvocaționale, realizate de pensionarii care au rol de colaboratori. (Butnaru, 1999).

Arthur, Hall, și Lawrence (1989, apud. Pavelea-Răduleț, 2013 p.20) consideră cariera ca fiind “o succesiune evolutivă de experiențe de muncă ale unui individ de-a lungul timpului.“

Dezvoltarea carierei presupune:

-”autocunoașterea și formarea deprinderilor de relaționare interpersonală

-educarea și formarea profesională inițială

-asumarea rolului în viață

-modul de integrare, trăire și planificare a diferitelor evenimente ale vieții.”(Gysbers, 1994, apud. Tăsica în Jigău și colab., 2003, p.39)

Alegerea ***profesiei*** constituie una dintre premisele esenţiale ale inserţiei sociale ale individului, în cadrul ei fiind implicaţi nu doar factori de natură personală, ci, cum am precizat anterior, şi factori de natură educaţională, economică, socială etc. În plan social, acest proces implică realizarea unui echilibru între cerere şi ofertă de competenţe pe piaţa muncii, într-o

modalitate flexibilă, adaptabilă la condiţiile economice.

Profesia este o "ocupație care a ajuns încet-încet să pună la punct condițiile instituționalizării sale." (Ferreol, 1998, p.167). În România, vorbind despre profesie, avem în vedere patru niveluri de pregătire:

- muncitori, calificați fie în licee de specialitate, fie în școli profesionale sau cursuri la locul de muncă
- maiștri
- absolvenți de școli postliceale
- absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior. (Schifirneț, 2004, p.60)

Greenwood (1957, apud. Pavelea Răduleț, 2013, p. 22) susține că abordând problematica profesiei, trebuie să avem în vedere următoarele nivele:

- Pentru a practica o profesie, o persoană trebuie să dețină un complex de cunoștințe de natură teoretică. Acestea, alături de abilitățile avute, îi permit exercitarea muncii.
- O ocupație trebuie să aibă o anumită autoritate profesională pentru a putea fi privită drept profesie.
- Orice profesie trebuie să aibă anumite reglementări privitoare la practicarea sa, astfel încât să fie reduse posibilitățile de practicare neautorizată a sa.
- O profesie trebuie să respecte un set de norme deontologice.
- O profesie diferă de o ocupație datorită limbajului specializat și a normelor proprii de exercitare.

Decizia de carieră

Decizia de carieră este o selecţie a unei anumite cariere dintre opţiunile existente la un moment dat. Decizia de carieră implică luarea unei hotărâri cu privire la alegerea unei anumite instituţii de învăţământ, luarea unei hotărâri privitoare la un anumit traseu educaţional, alegerea unor anumite modalităţi de formare a competenţelor profesionale, precum şi alegerea unei profesii.

Decizia de carieră implică un anumit proces decizional, şi are câteva componente:

- identificarea alternativelor care se conturează în faţa tânărului
- evaluarea acestor alternative, stabilirea căror alternative corespund în cea mai mare măsură valorilor şi aşteptărilor tânărului
- punerea în practică a deciziei. (Lemeni G., Miclea M., 2004).

Decizia de carieră este o consecință a procesului de formare realizat de către școală, precum și a orientării tânărului în multitudinea de valori sociale. (Butnaru, 1999).

Pentru a putea lua o decizie cu privire al cariera sa, un elev are nevoie, între altele, şi de anumite abilităţi. Abilităţile decizionale care sunt implicate în decizia de carieră se pot clasifica astfel: (Băban A, 2011)

- Stilul planificat care implică atitudinea "sunt organizat şi îmi fac planuri"
- Stilul agonizant "nu mă pot decide"
- Stilul impulsiv "decid acum şi mă gândesc mai târziu"
- Stilul intuitiv" simt că aşa e bine"
- Stilul delăsător "mă voi gândi mâine"
- Stilul fatalist "ce va fi, va fi"
- Stilul compliant "dacă crezi că e bine..."
- Stilul paralitic "știu că trebuie, dar pur și simplu nu pot s-o fac"

Conţinutul deciziei de carieră

Acesta cuprinde problemele care necesită adoptarea unei decizii, cum ar fi (Lemeni, Miclea, 2004, p.170):

- Alegerea instituţiei de învăţământ şi a profilului de urmat
- Hotărârea asupra urmării unei anumite profesii
- Stabilirea unui traseu educaţional, de exemplu stabilirea unui profil de specializare

pentru liceu şi a unui profil universitar care să perfecţioneze şi dezvolte pregătirea preuniversitară

- Stabilirea unor eventuale modalităţi de formare a competenţelor profesionale, de exemplu prin voluntariat

Procesul decizional

Procesul decizional, la rândul său, cuprinde câteva stadii (Apostu, 2011, p. 64):

- Circumscrierea sferei deciziei şi, după cum am menţionat anterior, stabilirea alternativelor. Aici sunt incluse anumite substadii, care debutează cu:

- Apariţia necesităţii de a urma o anumită carieră;
- Definirea conţinutului actului decizional;
- Identificarea variantelor existente pentru decizia dată.

- Evaluarea acestor variante, alternative existente. Aici sunt prezente de asemenea câteva substadii:

- În ce măsură decizia de carieră luată converge cu valorile tânărului, cu interesele sale, în ce măsură îi valorifică potenţialul;
- În ce măsură există concordanţă între decizia pentru carieră şi stilul de viaţă al tânărului, mediul în care el îşi desfăşoară viaţa, nivelul său de educaţie;
- Care ar fi implicarea familiei sale, susţinerea sa în construirea carierei;
- Ce costuri ar presupune urmarea unei asemenea cariere şi care ar fi sursele de finanţare.

În funcţie de răspunsul la aceste întrebări s-ar identifica varianta optimă pentru decizie din ansamblul variantelor, alternativelor existente.

- Planul de carieră. Planul de carieră presupune realizarea unei strategii care să vizeze realizarea practică a deciziei. El se poate referi de exemplu la (Lemeni, Miclea, 2004, p. 174):

- ce traseu educaţional va parcurge tânărul pentru a obţine cunoştinţele necesare pentru a accede la cariera aleasă;
- cum se vor analiza diferitele oferte educaţionale, de pildă vizite la şcoli, la facultăţile vizate, primirea vizitei echipelor de cadre didactice care prezintă în şcoli diferite oferte educaţionale;
- modalităţi de promovare personală, întocmirea CV-ului, de exemplu, ș.a.

Planul de carieră trebuie să cuprindă un *scop precis,* de exemplu cariera de psiholog poate constitui un scop clar formulat al unui plan de carieră.. De asemenea, el trebuie să conţină *obiectivele* care vor fi urmate pentru atingerea acestui deziderat. Obiectivele propuse trebuie să fie concrete şi specifice, să se refere la domeniul în care se va desfăşura activitatea, la deprinderile pe care elevul doreşte să le valorifice. De asemenea trebuie să mai aibă caracteristica măsurabilităţii, adică rezultatul atingerii lor progresive să poată fi cuantificat. Este necesară şi caracteristica realismului lor, adică să fie realizabile ţinând cont de bugetul familiei, de resursele existente. În fine, şi *criteriul temporalităţii* este important, întrucât anumite obiective au timp limitat de realizare, iar altele se extind pe o perioadă mai lungă de timp, de câţiva ani, de exemplu obţinerea unei diplome universitare. Pe lângă un scop clar definit şi nişte obiective fixate, importante sunt şi *strategiile practice* implementate pentru a pune în practică obiectivele. Strategiile trebuie să fie suficient de flexibile pentru a permite o reevaluare a planului, dacă situaţia o cere.

Contextul deciziei de carieră

Aici sunt incluşi atât factorii interni care influenţează decizia de carieră, precum şi factorii externi.

Între *factorii interni* pot fi enumeraţi: (Lemeni G., Miclea M., 2004)

- cunoştinţele despre sine;
- informaţii despre alternativele educaţionale şi profesionale;
- stereotipurile ocupaţionale (de exemplu atitudini preconcepute despre o anumită profesie)
- abilităţile de decizie ale persoanei (se referă de exemplu la capacitatea de a defini în termeni concişi problemele de carieră)

Între *factorii externi* care influenţează decizia de carieră pot fi enumeraţi: familia, grupul de prieteni, modelele de carieră etc., însă aceştia vor fi detaliat enumeraţi şi caracterizaţi în cadrul capitolului care dezbate problematica factorilor de natură socială care influenţează procesul de constituire a opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor, și prin aceasta implicit a orientării școlare și profesionale.

Un alt concept important în acest context se referă la ***Interese.***

Interesele reprezintă "factori motivaționali esențiali în alegerea carierei" și de asemenea "preferințele cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoștințe sau de activitate. " (Lemeni, Miclea, 2004, p.144). Ele pot fi considerate ca fiind factori precursori ai opțiunii de carieră, și definite ca fiind "o emoție care provoacă atenția înspre, curiozitatea despre, și preocuparea pentru.... " (Akbulut, Looney, 2007, p. 68).

Un aspect important este cel legat de *corespondența dintre interesele persoanei și alegerea unei forme de învățământ* în concordanță cu aceste interese, întrucât o asemenea corespondență ar determina:

"- Satisfacție școlară și profesională crescută;

- Performanțe academice și profesionale notabile;

- Nivel scăzut de stres;

-Stabilitate în alegeri și capacitate mare de adaptare la modificările și provocările mediului" (Pavelea-Răduleț, 2013, p. 28).

Interesele în domeniul formării opțiunilor de carieră au fost definite de către Lent, Brown Hackett (1994) ca fiind patternuri de preferințe, de respingeri sau de atitudini indiferente cu privire la activități și ocupații care vizează cariera. Aceste interese sunt absolut necesare în procesul de formare al opțiunilor școlare și profesionale. (Holland, 1985). Interesele se dezvoltă dintr-un sentiment de competență și control cu privire la un domeniu de activitate, (Morgan, Isaac, Sansone, 2001), ele rezultă din sentimentul că individul se simte competent și determinat. (Kelly, 1992). Alți autori consideră că interesele apar din concordanța dintre scopurile individuale și mediul în care individul își desfășoară activitatea. (Sansone, Morgan, 1992).

În procesul de orientare școlară și profesională se folosesc *inventarele de interese,* create pentru a explora posibilele direcții de dezvoltare a carierei. Un astfel de inventar este cel care aparține lui Holland. Teoria sa a fost continuu îmbunătățită de-a lungul timpului, el susținând că oamenii au diferite combinații de trăsături distincte, relativ stabile după perioada adolescenței. (Silvaș 2009).

Cele *șase tipuri de interese determinate* în conformitate cu obiectul activităților preferate sunt:

- interese realiste (R), se constată în preferința pentru activități concrete de manipulare a obiectelor;

- interese investigative (I), se manifestă în preferința pentru activitatea de cercetare sistematică;

- interese artistice (A), se observă în preferința spre abordarea emoțională, artistică a problemelor;

- interese sociale (S), manifestă preocupare pentru interacțiunile umane;

- interese de întreprinzător (E), se constată preocupări înspre a avea inițiativă;

- interese convenționale (C), se reliefează în preocuparea pentru activități convenționale, meticuloase. (Holland, 1973, 1985).

Detaliile cu privire la teoria lui Holland vor fi menționate pe larg în capitolul destinat fundamentării teoretice a lucrării, aici fiind punctate doar succint opiniile autorului privitoare la interese.

BIBLIOGRAPHY

APOSTU, M., (2011): *Factori care influențează procesul de luare a deciziei în carieră la adolescenți și adulți,* Universitatea din București, Teză de doctorat.

AKBULUT, A.Y., LOONEY, C.A. (2007): Inspiring students to pursue computing degrees. Commun ACM 50(10), 67-71

BĂBAN, A., PETROVAI, D., LEMENI, G., (2001): *Consiliere şi orientare. Ghidul profesorului,* Bucureşti, Editura Humanitas Educaţional.

BREBAN, D., (2010): *Factori ai deciziei pentru carieră la adolescenții din România*, teză de doctorat.

BUTNARU, D., (1999): *Consiliere și orientare școlară,* București, Editura Spiru Haret

BUTOI, C., PLATON, C., (2012): Decizia de carieră şi factorii care influenţează alegerea carierei în *Revistă de Asistenţă educaţională*, Centrul judeţean de Resurse şi Asistenţă educaţională, Tulcea:, online:

http://revistadeasistentaeducationala.blogspot.ro/2012/03/decizia-de-cariera-si-factorii-care.html, consultat la 15.02.2013.

FERREOL, G., (1998), (coord.): *Dicționar de sociologie*, Iași, Editura Polirom

HOLLAND, J., L., (1985): *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments,* Englewood Cliffs, Prentince-Hall

JIGAU, M., (2001): *Consilierea carierei.* Bucureşti, Editura Sigma.

JIGĂU, M., BOTNARIUC, P., CHIRU, M., CÎRLEA, S., GHINEA, D., MUSCĂ, A., TĂSICA, L., (2003): *Consilierea carierei adulților*, Institutul de Stiințe ale Educației, Laboratorul Orientare Școlară și Profesională, București

JIGĂU M., (2007): *Consilierea carierei, compendiu de metode şi tehnici*, Bucureşti, Ed. Sigma.

KELLY , K . (1992). Career maturity f young gifted adolescents : A replicatio n study. Journal for the Education of the Gifted, 16, 36-45.

LEMENI, G., MICLEA, M., (coord.), (2004): *Consiliere şi Orientare, ghid de educaţie pentru carieră,* Cluj-Napoca, Editura ASCR.

LENT, R., W., BROWN, S., D., HACKETT, G., (1994): Toward a unified social cognitive theory of career/academic interests, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviour,* 45, 79-122.

PAVELEA RĂDULEȚ, A., (2013): *Orientarea în carieră a studenților*, Cluj-Napoca, Editura Accent.

SCHIRFINEȚ, C. (2004) : Sociologie, *(III ed.)*Editura Comunicare.ro

SILBERER, P., MULLER, P., (1968): L'homme en situation industrielle. Manuel de psychologie, Misc. Supplies, Publisher Payot

SILLAMY, N., (1996): *Dicţionar de psihologie,* Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic

SILVAS, A., (2008): *Consiliere şi orientare,* Târgu-Mureș, Universitatea Petru Maior. SINGER, A., AMOROS, E., MOSKA, D., (2015): *Global Entrepreneurship Monitor - 2014 Global Report*. , online : http://gemconsortium.org/docs/download/3616, consultat la 17.05.2015

SZILAGYI, A., (2003): *Consilierea în carieră a adulților, o prioritate în societatea românească,* în *Tendințe actuale în formarea și perfecționarea cadrelor didactice,* DPPPD.

TOMŞA, G., (coord), (1996): *Dicţionar de orientare şcolară şi profesională*., București, Editura Afelin.

TOMȘA, GH., DRĂGAN, I. OZUNU, D., (1996): *Dicționar de orientare școlară și profesională*, Editura Afeliu

TOMȘA, G., (1999): *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Bucureşti, Casa de editură şi presă.

PHOTOJOURNALISM AS A DECISIVE FACTOR FOR MEDIA CREDIBILITY IN TIMES OF CRISIS. CASE STUDY: USE OF PHOTOS ON THE WEBSITES OF THE TOP THREE HIGHEST RATED TELEVISIONS IN ROMANIA IN MARCH 2020

Saul Pop
PhD Candidate, „Ștefan cel Mare" University of Suceava

Abstract: In this present paper we want to figure out some of the reasons why the global pandemic of Coronavirus was and is still so largely debated and believed to have been not as serious. We will analyze the visual communication done thru photography during times of crisis, lots of breaking news stories and uncertainty.
We want to see what photos were used on the websites of the top three highest rated news televisions in Romania in March 2020 in order to communicate the overall risk and repercussions of not meeting the restrictions and/or not following the doctors' instructions. It is argued that a photograph can tell a compelling story without the need of using any interpreter or text. In equal measure, photography is believed to be "an honest witness of reality".
Of course, images can be manipulated and distorted to reflect an entirely different "reality", but when we talk about photography done by professional photojournalists, the intent is to believe that what we see is reality. In this context, comes our main question. With such an abundance of professional photojournalists and trusted media outlets, why did the Coronavirus pandemic seem to be considered "not all that real after all" by so many?
In our paper we want to see how the photographers and editors decided to treat the subject, what pictures did we receive and what were they telling us. In our case study, we want to create a timeline that represents the most important events of the pandemic in March 2020 and media representation in Romania (the breaking news, the first patient, the instauration of the lockdown, the first reported death etc.). After establishing the timeline, we want to analyze the photos using a qualitative analysis grid.
By the end of our paper, we want to be able to tell what photos were used, what they were communicating to the viewer and how media credibility was put to test in times of crisis.

Keywords: media credibility, photojournalism, pandemic, crisis, Romania

Theoretical discussions - the role of the media in society

The concept of mass media is inevitably related to credibility. Media institutions are the link between the ordinary citizen and the public authorities, but also between him and the big companies and business conglomerates in the new social landscape. Of course, the press works with information, with text, with statements, but it also works with images. Studies show that, especially in what we call social media today and will call metaverses in the future, images, be they photos or video clips, are what capture attention and deliver or nuance information. In short, the ones that stick in the public's mind[1].

We believe that the idea of the importance of maintaining the credibility of the press must be debated also in terms of visual communication and the use of images in the press. Photojournalism, but also the use of UGC images (n.a. user generated content, images published by ordinary citizens, which are taken over by newsrooms) and stock images (n.a. those images published on profile sites where they can be downloaded either free or for a fee).

[1] Li Yiyi, Ying Xie, *Is a Picture Worth a Thousand Words? An Empirical Study of Image Content and Social Media Engagement.* Journal of Marketing Research, 57(1), 1–19. https://doi.org/10.1177/0022243719881113, 2020

Editorial decisions about the images chosen to accompany an article matter as much as the decisions about topic, grammar, fact checking, and so on. They matter even more in a digital world where media consumption is done mainly through mobile phones[2].

Kobre made a comparison in 2004: the photograph is telling an entire story in just one image, just as it would be for a hole whole news article to be written in one sentence[3]. The same chapter related to ethics in photojournalism also discusses the impact of manipulating images and changing their meaning or reality in terms of the credibility rate given by the public to a media trust. Well, Kobre recalls that the theory was tested on two focus groups, one of which involved a digitally manipulated photograph published by Time magazine on the cover. Readers were clearly displeased and sent over 70,000 messages criticizing the idea.

In Romania, in 2020, as we will refer to this in the following regarding the case study, trust in the press was at a percentage of 44%. Later, in 2021 it was at 42%, and in 2022 it reached only 33% according to the Digital News Report conducted by the Reuters Institute for the Study of Journalism[4].

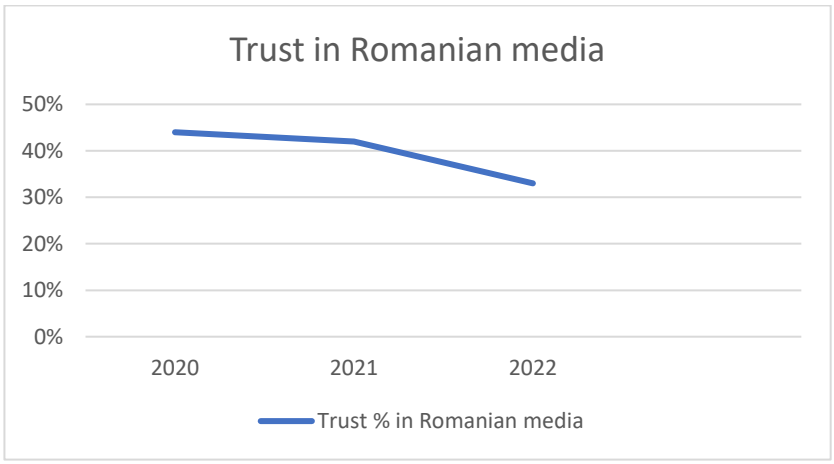


Fig. 1 The percentage of public trust in the media in Romania, according to the Digital News Report data, 2020, 2021, 2022

If in times relatively dominated by normality, we all agree that the press must remain a pillar of trust, in times of crisis this truth must be emphasized even more. The COVID-19 pandemic was a crisis that had to be managed in the newsrooms as well. What is published, how, who we question - all were questions that had to be asked so that the final product, the one consumed by the public, respects the principles of the profession.

Related to what the image means, Cartier-Bresson said that "the most feared thing is the artificially constructed", and this is not related to the idea of aesthetics but speaks of the impact that a creation has in society, whatever type it is[5].

Another idea worth discussing here as a theoretical premise in preparing the analysis and case study is the responsibility of journalists. Andreas Feininger once emphasized the idea that the photographer must tell the world exactly what is happening in a certain problem, situation, make people aware, make the public think[6]. From our point of view, the same ideal must apply regardless of what position you hold within the media system, from reporters to editors.

Case study

After establishing that photography is a tool that can speak to an entire spectrum of audiences, telling an entire story with just one image, we want to see how photography was used in

[2] Charles Ess, Digital Media Ethics, Cambridge, Polity Press, 2020, p. 33
[3] Kenneth Kobre, *Photojournalism The Professionals Approach*, Focal Press, Oxford, 2004, p. 326
[4] Reuters Institute for the Study of Journalism, Digital News Report, 2020, 2021, 2022
[5] Susan Sontag, *Despre fotografie*, Editura Vellant, București, 2014, p. 127
[6] Andreas Feininger, *Principles of Composition in Photography*, Amphoto, New York, 1978, p. 48

order to tell stories, build trust and give some answers in a situation with a lot of uncertainty. We will use both quantitative and qualitative analysis to analyze the image choices and the message transmitted by them.

We formed our research sample thru the Digital News Report 2021 findings: Protv.ro, A1.ro and Digi24.ro because they represent the media presence of the first three TV stations most consumed by the Romanian public.

Research objectives

- The first research objective is to establish a coherent timeline of the most important events regarding Coronavirus that took place between March 1st and 31 of March 2020 in Romania.
- The second research objective is to determine who were the three most watched TV stations before the pandemic in order to analyze the content of their news websites in regard to the Covid-19 virus.
- Our third and last objective is to determine how the editors of the analyzed websites used photography to communicate about the new coronavirus and how their choices might have influenced the level of trust or disbelief in regard to the new Coronavirus.

Research questions

1. How many articles regarding the new coronavirus were published by each analyzed website in the determined time frame?
2. What was the overall message transmitted by the images used to illustrate the articles from the chosen period?
3. What was the overall message transmitted by the images used to illustrate the articles that were talking about the most important events from this period?

In order to satisfy our research objectives and to answer our research questions we will use a qualitative analysis and a qualitative analysis. For the qualitative analysis we will use the following analysis grid:

What is the message of the image?	How is it transmitted?	Is the image relevant to the body of the article?

Fig. 2, Analysis grid

Results of the quantitative analysis

Using official information from the Government we established the following timeline:

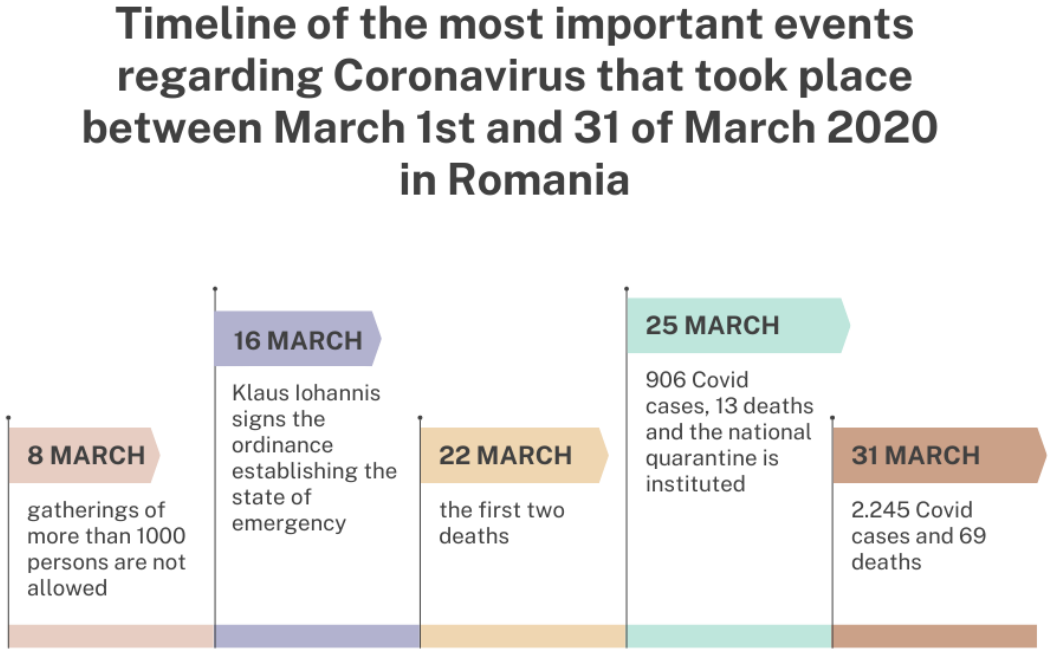

Timeline of the most important events regarding Coronavirus that took place between March 1st and 31 of March 2020 in Romania
8 MARCH
gatherings of more than 1000 persons are not allowed
16 MARCH
Klaus Iohannis signs the ordinance establishing the state of emergency
22 MARCH
the first two deaths
25 MARCH
906 Covid cases, 13 deaths and the national quarantine is instituted
31 MARCH
2.245 Covid cases and 69 deaths

Fig. 3, Official timeline

Our research showed that a1.ro had published the highest number of news pieces related to the new coronavirus, Covid-19, with a total of 1359 articles published between 1.03.2020 and 31.03.2020.

On the second place is digi24.ro with a total of 596 articles related to the new coronavirus between the same timeline.

The lowest number of articles posted on the website, in the set time-frame, was stirileprotv.ro with a total of 141 articles.

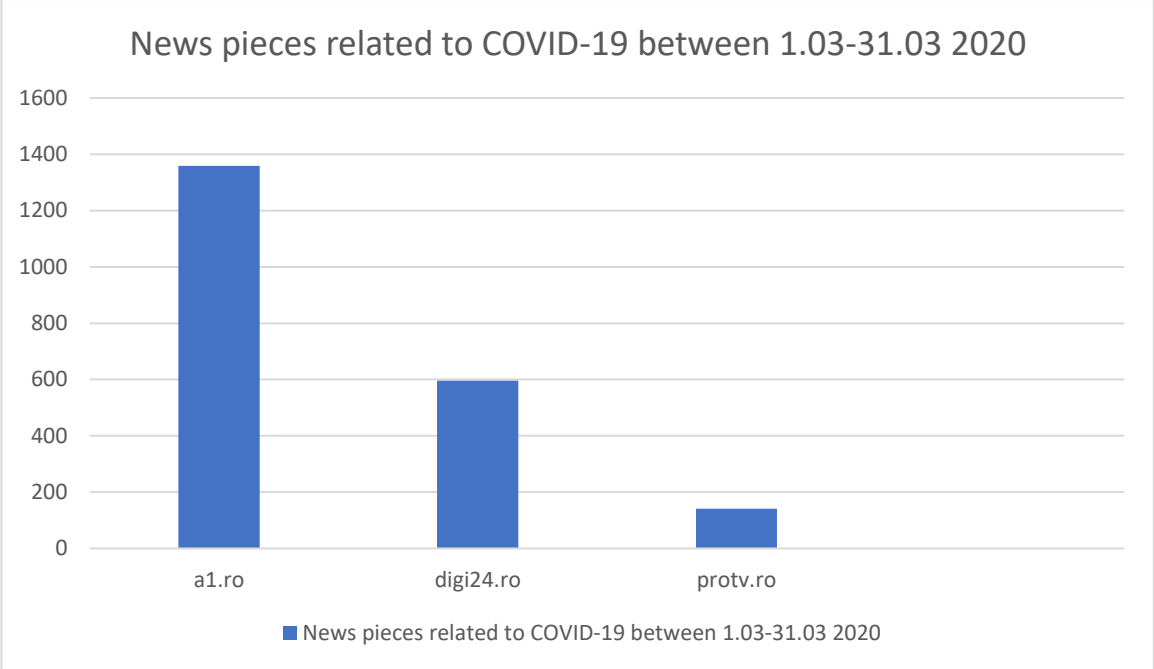


Fig. 4 Number of news pieces related to COVID-19 between 1.03-31.03.2022

Results of the qualitative analysis

Stirileprotv.ro

ProTV is ranked as the most watched TV station in Romania with Stirileprotv.ro being their dedicated website for news. For the first twelve days of the determined study period, stirileprotv.ro relied heavily on either screengrabs from the video feed or stock images in order to illustrate their materials. Even though they were showing medical personal wearing protective suits caring special containers in which there were supposed to be Coronavirus patients, the visuals don't allow the viewer to be fully convinced. The decision communicated officially on the 8th of March, that gatherings of more than 1000 persons are not allowed, was addressed only in March 12, when an article illustrated with an empty ball room hall was published.

When it was clear that Romania will enter in the „state of emergency" scenario stirileprotv.ro illustrated their material explaining what will change with an image presenting the president and the prime minister (of Romania). This way, using the principle of appropriation the editors might wanted to appeal to authority when delivering hard to accept news.

On the 22nd of March Romania had registers its third Covid-19 related death. This article was illustrated with a stock photo presenting a laboratory scene and a medical tube with a „Covid-19" label on.

Three days later, when national quarantine was declared, stirileprotv.ro, appealed again to the principle of appropriation using a portrait of the Minister of Defence, due to the fact that the military was about to go on the streets.

The last article regarding Covid-19 in Romania, posted in 31st of March was a summary of all the patients that are hospitalized and how many are dead. With 80 dead, the editors from stirileprotv.ro decided to use a stock like picture showing a medical worker wearing protective gear while handling laboratory instruments.

The analysis has shown that the editors of stirileprotv.ro didn't use any explicit images of any coronavirus victims or their relatives. They relied on using screengrabs from video that were depicting medical personnel wearing protective suits while handling Covid-19 patients, portraits of the authoritative figures when there were new restrictive measures and stock or stock like images of laboratory instruments to talk about the number of covid positive patients

Digi24.ro

Being a news orientated television and website, digi24.ro dedicated articles to most of the events, public appearances from authorities and so on. After analyzing the content, we have discovered that digi24.ro used stock like images produced by photojournalists in order to appropriate and link recognizable face, an authority figure to the announcements of how many Covid cases are discovered each day and what are the measures that are set in place.

One example is the 8th of March, when the authorities decided to restrict public gatherings for more than 100 people. In this case, digi24.ro decided to post an image that probably is a screen grab from their video feed of the two persons talking at the press conference in which the restrictions were announced.

When the state of emergency was announced, digi24.ro decided to use a picture with crowds and the title of the article was informing the reader that gatherings of more than people are forbidden. One of the major events, that of the first person to die, then the second and the third and fourth, were reported in a similar way. The first and the fourth deaths of Covid were reported using the same image of an empty emergency room bead. The third victim was visually represented by a photo of a life support machine.

When the national quarantine was declared, digi24.ro decided to use again the principle of appropriation by illustrating the article with a picture of the Romanian President attending a virtual meeting with representatives of other national and local authorities.

The last article posted on digi24.ro in the designated timeframe was presenting the total number of deaths by covid in Romania, 82, and it was illustrated with a photojournalistic type of image presenting a medical personal wearing a protective suite next to an intubated patient.

The analysis has shown that in the determined period digi24.ro reported constantly on the rising numbers of both Covid patients and deaths but they have never used photojournalistic images to present the victims or their relatives. The editors relied heavily on stock images or stock like photojournalistic images. This way the trust in the media and in its honesty could have been damaged by those that argued that „there are actually no real images of those that died or those who lost somebody to Covid-19".

A1.ro

Ranked third on Reuters's Digital News Report, A1.ro followed a much different editorial view when it comes to using photography for reporting on Coronavirus. Judging by the timeline drawn by the governmental communication group, A1.ro had, in many times, different, higher numbers of reported deaths. As did the other two examined websites, a1.ro relied heavily on appropriation when it came to transmitting messages with official numbers or new restrictions. Most of the times, when they were citing a public figure or talking about an institution, they chose to use a picture depicting that person or a representative building.

For the news article that was announcing one of the first strict restrictions, from March 8th when gatherings with more than 100 people were banned, the editors used a photojournalistic image of a security guard standing behind a bared fence wearing a mask. The message was delivered simple and direct. The people were about to face strict restrictions.

On 13th of March, when the news broke that the Romanian president signed the declaration of state of emergency, a1.ro decided to use a simple, photojournalistic, yet stock like, image of the person talking and announcing the decision.

Even though the official communication group announced the first two victims on Romanian territory on the 22 of March, a1.ro published an article on the 23rd announcing the death of the 6th victim. They even go on and cite the special communication group, but the information from the official website is not sustaining the claims. Putting the inconsistency aside, when it comes to the image that announces „the 6th deaths" we are presented with an empty Emergency Room bed and another to the side where we see only an arm of a patient. Even though the image is done by the photojournalists from Inquam Photos, a press agency, the image can also be interpreted as stock because it tells no story, being usable just to illustrate almost any medical related press article.

When the nation-wide quarantine was established, a1.ro decided to illustrate their material with a gallery of five photojournalistic images depicting military police units on the streets of the Romanian capital, Bucharest.

On March 31st , the last article posted on a1.ro the readers are informed that the hospital from Sibiu received a consistent donation, from a private company, to support the doctors efforts in dealing with the effects of the new Coronavirus. The picture that illustrates the article is presenting a medical worker wearing a face mask while attending a patient. This image also fits into the category of stock like photojournalistic images. While it can be used to illustrate medicine or Coronavirus related articles, it doesn't tell a coherent, powerful, meaningful story.

Strictly on the timeline based on the official information provided by the special group of communication, a1.ro used a combination of photojournalistic images that appealed to appropriation in order to add some authority to the message transmitted by the authorities, when it came to the most pressing situation, that of reporting on deaths, a1.ro decided to use an image that tells not story, can be from any day, any emergency room, on any occasion.

A closer look at the way communication thru photography was done by a1.ro, the research has shown some major missteps. The analysis showed that an important number of pictures were reused for different articles even if the story part of the image was talking about something else or not there at all. Moreover, there are many examples of images portraying Asian citizens wearing protective suits that use hand gestures that transmit joy or accomplishment when the article talks about the harsh effects of the new Coronavirus.

Another way that a1.ro is different from the other two analyzed websites, is the fact that on this one, the viewers are presented with the effects of Covid in Italy. Again, the use of photojournalism to tell a story and inform truthfully and honestly is used wrongly and easy to create fake and false news. For instance, the article talks about the high number of deaths, the morgues being overrun, the military being assigned to deal with the situation and the editors used poor quality images that only present coffins or figures being wrapped in white sheets. Even though the images present „strong content" at first, the storytelling value of the images is poor or non-existent. In order to tell the story of mass casualties in Italy the editors decide to create photo collages of individual images that put together give the impression of a story but are easily debatable as being „fake or manipulative news". In essence, there have not been used photojournalistic images that clearly show direct victims, or their relatives, to talk about the effects of Covid-19, and in contrary the poor choice of images and image arrangements were a easy way to argue that everything was just a „global conspiracy".

Conclusions

Our research had shown that even though the three analyzed websites published an important number of news articles, the message was many times either way too standard, either confusing.

As we showed in the results above, the lack of explicit photos that speak for themselves or complement the information leads to a weakening of credibility. Picking stock photos, which can be used in any context, has a negative impact on the veracity of the information. Especially in times of crisis, the public needs direct information, correctly anchored in the reality of the day. Thus, if media institutions choose to use archive images or stock images in the midst of a crisis instead of choosing the approach of going to the field, it is clear that this way of editorial politics will have repercussions on the level of trust in the media. Per a contrario, if we were to think about the media representations of Ukraine, at the beginning of the war, there we saw direct images, from the ground, that really show the gravity.

Research limits

This study represents only one part of a series of articles that we intend to write on the topic of credibility through the lens of visual communication. The current limitations concern both the number of analyzed images and the number of media institutions.

BIBLIOGRAPHY

Ess, Charles, Digital Media Ethics, Cambridge, Polity Press, 2020

Feininger, Andreas, Principles of composition in photography, New York, American Photographic Book Publishing, 1978

Kobre, Kenneth, Photojournalism. The professionals' Approach, Burlington, Focal Press, 2004

Reuters Institute for the Study of Journalism, Digital News Report, 2020, 2021, 2022

Sontag, Susan, Despre fotografie, București, Editura Velant, 2014

INTER-SCHOOL COMMUNICATION AND COLLABORATION PARTNERSHIPS

Andra-Ramona Borș
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: We explore the possibility that collaboration between schools in Romania and the Republic of Moldova, both in each state and between these two, can provide insight not only by undertaking a review of literature on school collaboration, but also help us gain information on the various ways in which highschools, for example, develop partnerships, as nowadays school – family, school-schools, or school-community partnerships are frequent practice, as mentioned by Băneș, A., Orboi M.D., Popescu, C., & Iancu, T., (2015). [1]

One of the main questions is the following: what are the types of interschool collaboration? As we found the terminology of interschool collaboration forms lacunous, making classification of different types troublesome. However, we found studies focusing on the characteristics of effective collaborations between schools, presenting various models and approaches adopted by schools and highlighting strategies that work best. Thus, we focused on effective practice in collaborative inter and intraschool relationships, and the factors influencing them, insisting on the main gains of such environments, the benefits and challenges they have, but also on the issue of key personnel who can have an impact on this.

Keywords: inter-school communication, collaboration, partnerships

The types of questions that need to be considered when assessing the extent of partnership working are therefore: What are the main types of interschool collaboration? Are there organisational structures specifically set up to support the collaborative working? How do school partnerships function? Are the schools' aims and interests connected in any way? What things do they share?

Interschool collaboration types

We found at Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F. and Halsey, K. (2007) the following idea: „One approach to trying to classify different types of collaboration has been to produce a hierarchical typology of forms, based on the extent and depth of the collaborative relationship. Examination of these proposed typologies led to the distillation of the three principal dimensions of organisation, penetration and joint investment/vision. "[2]

The majority of collaborations examined within the literature regularly involved not only two, but more organisations and institutions. However, the findings suggest that the inclusion of an extended number of schools that collaborate and share resooirces can limit the extent and nature of collaboration and thus cannot involve the entire school.

Collaborations bringing together schools of different cultures which tended to be more of a one-to-one type, as a bilateral cooperation, facilitating whole-school involvement and more personal contact between staff and pupils, seemed more successful, instead of inter-school collaborations, as we may have expected.

[1]Băneș, A., Orboi M.D., Popescu, C., & Iancu, T., (2015). School-Community Partnership - an effective tool, useful for environmental community development of Romanian countryside. International Journal of Learning and Teaching. 7(2), 60.

[2] Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F. and Halsey, K. (2007). Inter-school collaboration: a literature review. Slough: NFER, p. 6-7

Establishing interinstitutional partnerships is perceived by some authors as a pragmatic solution to provide benefits to all who participate. For example, Mintzberg, (1989) states that „partnerships bring the greatest benefit to the widest range of beneficiaries, for example better information sharing, greater use of resources, more involved policy making process,etc. ” [3]

A deeper examination of the different types of collaboration represented in the literature, revealed that such classification required attention, fosr there are various types depending on initiatives and projects in partnerships, the number of schools involved and the characteristics of the collaborative partnerships.

Our findings show that authors faced conceptualisation issues, for example Hanford, S., Houck, J., Iler, E. and Morgan, P. (1997) stating that: " Collaboration largely resists study because it is so complex and varied in nature … the collaborations are so varied as to make categorisation nearly impossible. " [4] We also found that there was an ambiguity of terms, which, however, did not discourage researchers from investigating the concept of collaboration": Leonard and Leonard (2001) state that: 'Definitional ambiguity has failed to constrain discussion of the forms of successful collaboration'. [5]

However, these researchers made efforts to to define forms of collaboration, and the terms they promote when describing collaborations between schools include: clusters, partnerships, consortia, networks, collaboratives, collegiates, confederations, federations, school 'families', twinned schools.

Such school associations may be temporary or permanent, sharing resources, benefits, risks and practice in formal and informal partnerships, either as part of some networks, or wide initiatives involving local organisations, national ones, or even international partnerships like those through Erasmus + Programme, E- Twinning, or other initiatives.

The main benefits of interschool collaboration and partnerships

Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F. and Halsey, K. (2007) [6] state that there are gains in establishing interschool collaboration, and these include: economic ones (such as resource sharing, accessing new funding streams school improvement and higher standards, including improvements in attaining students; improved schoolrelationships, and a greater awareness and understanding of other schools. The same authors mention the following benefits: new opportunities to exchange ideas and good practice models, training and professional development, and even refined teaching expertise. Beside these, they envisioned no more professional isolation for the school staff, better support, enriched confidence, motivation and morale for these, as for the pupils, the benefits include enhanced educational experience from interacting with pupils from other schools, exchanges, and improved attainment, easier school level transition.

Factors influencing interschool collaboration

Our literature review (Atkinson et all, Mintzberg, Hanford, etc) points to these factors influencing collaborative partnerships: relationships between schools; partnership protocols; staff skills; and support for collaboration.

The first factor which can influence collaborative working is the *relationships between schools* through the history of the previous, or current relationship between them. Obviously, a good past cooperation between schools facilitates partnerships, whereas a competitive background, culture differences and inequalities may ruin it.

---

[3] Mintzberg, H (1989). On Management: Inside Our Strange World of Organizations. New York: Free Press

[4] Hanford, S., Houck, J., Iler, E. and Morgan, P. (1997). Public and Private School Collaborations: Educational Bridges into the 21st Century. The Forum for Public/Private Collaboration. Teachers College, Columbia University, p.40-41.

[5] Leonard, P. and Leonard, L. (2001). 'The Collaborative prescription: remedy or reverie?' International Journal of Leadership in Education, 4, 4, 383–399.

[6] Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F. and Halsey, K. (2007). Inter-school collaboration: a literature review. Slough: NFER,

The second factor would be *partnership protocols*, the same authors mentioned above underlining that indicated that shared aims and values are of utmost importance for the collaborating schools, in order to set the right priorities and to communicate interinstitutionally in an efficient manner.

Also *staff skills* are important, facilitating progress within collaborations through personal involvement, including personal involvenemet and time.

As for the adequate *support for the collaboration*, it involves internal facilitation, coming from management and staff and external one, too- from the community, local authorities, government, etc.. Providing the necessary resources to implement collaboration includes financial aid, but also school staff willingness to collaborate, and dedicate time to partnership activities.

Conclusions

Our literature review was not undermined by the scarcity of empirical evidence on types of interschool collaboration, examining the various forms and any common characteristics noteing them in order to find the facilitating factors associated with collaborative working and the benefits that may be gained by schools, the staff and the students who get involved in developing such activities.

Some benefits of inter-school collaboration were identified, once again for all of the mentioned categories. Our questions found answers related to the main types of interschool collaboration, the structures that support collaborative working, and also the main shared things and values in school partnerships.

Another outcome of our scientific literature review was that we managed to identify some of the difficulties faced in interschool collaboration, particularly where schools are somehow separated by uneven status, competitiveness and cultural differences. However, such difficulties may be overcome if the mentioned before factors are involved. A limitation would be the fact that we found little information about the the change process and the development and sustainability of relationships when schools get into collaboration. Activity, thus there is more work to be done to develop knowledge in this area, mainly about change negociation and issues in maintaining school partnerships/ collaborations.

BIBLIOGRAPHY

Băneș, A., Orboi M.D., Popescu, C., & Iancu, T., (2015). School-Community Partnership - an effective tool, useful for environmental community development of Romanian countryside. International Journal of Learning and Teaching. 7(2), 60.[7]

Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F. and Halsey, K. (2007). Inter-school collaboration: a literature review. Slough: NFER, p. 6-7

Mintzberg, H., (1989). On Management: Inside Our Strange World of Organizations. New York: Free Press

Leonard, P. and Leonard, L. (2001). 'The Collaborative prescription: remedy or reverie?' International Journal of Leadership in Education, 4, 4, 383–399.

Hanford, S., Houck, J., Iler, E. and Morgan, P. (1997). Public and Private School Collaborations: Educational Bridges into the 21st Century. The Forum for Public/Private Collaboration. Teachers College, Columbia University, p.40-41.

Idem 2

THE ROMANIAN PEASANT IN THE IDEALIZING LIBRARY

Andreea Heisu (Bucică)
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: The peasants and the peasant women are standards of beauty in the imagination of the Romanians. Peasants are imagined as tall, dark-haired or blond, handsome, with an athletic build, showing virility. The peasant women are of unreal beauty, they mesmerize with their lovely looks and they trouble with their slender bodies. At least this is how they appear in the descriptions of the "old-school" ethnologists, in ethnographic atlases, in TV shows, at folklore festivals, and they are not even missing from some conferences of ethnologists in the country where, after debates on various topics, the participants are invited to notice reminiscences of rurality.
How did the idealizing library contribute to the image of the Romanian Peasant in the traditional society? In this study I am preoccupied about the way in which the representative of rurality by excellence is seen, spoken, heard, and by the ones who are not only guided by the well-known saying: „About the peasant only good things! ". Therefore I intend to follow the way in which the image of the Romanian peasant is romanticized, idealized, an approach that will enable the distinction between the theoretical type and the empirical type, between the likely social type and the constructed social type.

Keywords: peasant, analysis record, ethnological cliché, traditional society, social type

Țăranul de la Baia Mare din 1979 al lui Claude Karnouuh, etnosociolog, este descris astfel:

Ne cunoscuserăm cu trei ani în urmă, în prima zi de Paști, în *curtea parohială a satului* în care mă stabilisem, fascinați amândoi nu atât de bogăția colorată a spectacolului, cât de fervoarea intensă a zecilor de țărani *îmbrăcați în haine de sărbătoare (s. n.)*, adunați în cimitirul care-și mai păstra încă, din cauza ierbii rare, înfățișarea de iarnă. Slujba în aer liber se termina și toți îngenunchiară în spatele coșurilor și al desagilor pline cu mâncare peste care se ridica o lumânare a cărei flacără tremura în suflarea unei brize înghețate, venite tocmai din îndepărtatul Ural. Femei cu capul acoperit de o basma neagră, bărbați ținând în mână pălărioare de pai, *toți cu capetele ușor plecate spre pământ, în semn de căință (s. n.)*, așteptau cu nerăbdare să-și împartă *ouăle încondeiate (s. n.)* și *să primească picăturile de apă sfințită (s. n.)* aruncată de preot înainte de a se furișa prin grădini, spre casele lor, *așa cum le cerea obiceiul (s. n.).* În această zi, închinată gloriei Mântuitorului, *trebuiau să se ferească cu orice preț de o întâlnire aducătoare de ghinion, cu cineva care deoache sau, și mai rău, face farmece și ar putea să le apară în cale și să le ia binefacerile binecuvântării (s. n.)*pe care tocmai o primiseră [...] dar ceea ce pentru noi nu era decât un spectacol al cărui fervoare ne-a emoționat, arăta, celui care știa să înțeleagă, *forța vitală a credinței populare în care totul se amestecă și se întrepătrunde într-un sistem coerent, indivizibil, creștinism și „păgânism" (s. n.)* [1] .

Fragmentul de mai sus, din *Românii. Tipologie și mentalități,* titlu deosebit de sugestiv pentru tema care mă interesează creionează, la o primă vedere, imaginea unui grup de țărani reprezentativi pentru tipul social „real", tipul țăranului „tradițional" din acea perioadă, evlavios, care în zi de sărbătoare merge la biserică îmbrăcat cu haine „tradiționale" , cu ouă încondeiate, respectă obiceiurile și are o mentalitate arhaică.

[1]Claude Karnoouh, *Românii. Tipologie și mentalități* , București, Editura Humanitas, 1994, pp. 19, 20.

Mă întreb însă dacă modul de a se comporta al țăranilor prezenți în curtea bisericii în prima zi de Paști nu a fost influențat și de faptul că știau că sunt urmăriți, priviți, că reprezintă obiect de analiză pentru etnosociolog și că acesta se așteaptă ca reprezentanții ruralității de la acea vreme să se îmbrace/ comporte exemplar.

Voi avea în atenție în prezenta lucrare modul în care o parte din biblioteca idealizantă realizează portretul fizic și moral al țăranului român și voi face trimiteri și la biblioteca antiidealizantă.

Portetul fizic al Țăranului Român

Calistrat Hogaș, de exemplu, răstoarnă clișeele etnologice (pe unele le răstoarnă, pe altele le întărește) în care româncele sunt înzestrate cu o frumusețe aparte și hărnicie ieșită din comun, enumerând mai multe episoade care descriu cu acuratețe realitatea descoperită. Unul dintre acestea descrie mizeria din casele în care, în calitate de oaspete, constată cu umor:

„Când intrai în casă, mă încredințai într-adevăr că loc de mas nu prea era […] Toată lungimea părețelui din fund, dacă lungime s-ar fi putut numi, era prinsă de o laviță îngustă, care-și arăta pe alocuri goliciunea-i unsuroasă de sub spărturile largi ale unui lăvicer vechi, cu care, chipurile era acoperită […] pe poliță câteva hârburi vechi și afumate, iar printre hârburi fărămături de mămăligă oacheșă ”[2].

„Pe jos modilcile uscate de glod așa de dese și de tari; pe sub coșcoviturile de pereți atâtea legiuni de ploșnițiautoctone trebuie să fi mișuit ”[3] .

În aceeași notă umoristică sunt descrise și femeile cu mustață: „Așadar, gazda mea avea musteți […] și când zic aceasta, înțeleg două șfichiuri de păr sure și lungi, care se prelingeau în jos de pe amândouă laturile buzei de deasupra; ceea ce în alte împrejurări s-ar fi putut numi față, era de astă dată, o alcătuire împocișată de ciolane ”[4] .

Excepțiile sunt izolate și se atrage atenția asupra lor: „și, dacă nu e ceva neobișnuit, e cel puțin de mirare, ca toate acestea să-ți fie gătite și puse puse înainte de o femeie curată. Curățănia, e o virtute, pe care o întâlnește cineva foarte rar la muntenii noștri” [5]. Curățenia trupească se învârte cam între aceleași coordonate, căci Vasilică, fiul muntencei are 8 ani, dar nu și-a văzut tatăl de 10, conceput după plecarea tatălui și dând peste cap toate calculele raționale.

În *Călători străini despre Țările Române* se observă în atitudinea și fizionomia țăranilor „acea obișnuință a supunerii și acea resemnare, aproape naturale în cazul sclaviei ereditare, care pare incompatibilă cu orice speranță sau amintire a unei condiții mai bune” [6]. Într-un sat din Vâlcea, un alt călător descoperă că țăranii „sufereau de tumori la gât tocmai ca gușații din Alpi” [7] . Același autor semnalează următoarele cu privire la populația Moldovei și Țării Românești:

Țăranii pe care i-am văzut erau în general *de statură scundă, slabi fizicește(s. n.)*, cu păr// de culoare deschisă, moale și mătăsos, și deși erau durdulii la trup, mușchii le erau fleșcăiți și *mișcările lor lenevoase și pline de pasivitate (s. n.)* ; și acesta într-adevăr este caracterul general, de la boerii tolăniți în caretele lor poleite, până la surugii care mânau aceste trăsurele mici. Însușirile lor morale sunt modificate de temperamentul lor fizic; crime mari nu se cunosc în mijlocul unui popor care n-are destulă îndrăzneală pentru a încerca să le înfăptuiască [8].

Nu știm care erau șabloanele prin care țăranii și țărăncile erau trecuți de către călătorii străini, însă în următorul fragment lucrurile sunt cât se poate de clare: „Am întâlnit acum doi băieți de țăran mânându-și oile și caprele și o fată cu un urcior mare pe care îl adusese ca să-l umple cu

[2]Calistrat Hogaș, *Pe drumuri de munte*, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1958, p. 131.
[3]*Ibidem,* p. 133.
[4]*Ibidem,* pp. 131. 132.
[5] *Ibidem,* p. 67.
[6] George Waddington, în *Călători străini despre Țările Române în secolul al XIX- lea,* volumul II (1822- 1830) , București, Editura Academiei Române, 2005, p. 92.
[7] *Ibidem, p. 108.*
[8] *Ibidem,* p. 112.

laptele unei văcuțe ce o avea pe munte. Erau cu toții de *o statură de pitici (s. n.)*, și fata// era *urâtă bine (s. n.)*" [9] .

Lipsa educației femeilor din sate este deplânsă de același călător, însă ele sunt apreciate pentru calitățile fizice: „Păcat că sexul gentil, înzestrat în aceste locuri cu trăsături atât de frumoase și cu forme atât de încântătoare, nu primește nici una din binefacerile educației" [10].

Trăsăturile morale ale Țăranului Român

Vorbind despre „simțul nostru de imitație" [11], Drăghicescu citează un autor anonim francez cu scopul de a evidenția faptul că nu românilor trebuie să li se impute multitudinea de defecte pe care le au, ci popoarelor cu care au intrat în contact:

„Românii au împrumutat moravurile și viciile popoarelor cari i-au guvernat sau protejat, după cum o mărturisea chiar unul dintre ei; ei au împrumutat de la greci lipsa lor de bună- credință în afaceri; de la principii fanarioți amestecul lor de josnicie și vanitate. Ei au împrumutat de la ruși desfrâul lor, de la turci lenevia; polonezii i-au înzestrat cu divorțul lor "[12] .

Hărnicia

În Încheiere la *Sărbătorile la români*, intitulată „Cu privire la «sărbătorile păgânești» și «credințele deșerte» ", Tudor Pamfile citează spusele unui învățător care vorbește cu prilejul unui „cerc cultural" despre lenea femeilor. Acestea, spune dascălul, s-ar sustrag de la treburile casnice invocând „ținerea" sărbătorilor, sărbători care nu sunt de origine creștină, ci „deșearte" , „băbești" , „păgânești" . Din prelegerea învățătorului de la 1909 (considerat în societatea tradițională, alături de preot ș. a. unul dintre edilii comunității sătești) se pot extrage mai multe concluzii cu privire la defectele identificate la femeile din mediul rural de la vremea aceea:

„Mai bine de o sută de sărbători păgânești, zile bune de lucru, în care femeile nu fac altceva decât să stea vara de vorbă pe marginea drumului pe la câte o umbră, iar iarna să facă sfaturi prin câte o casă, vorbind ori râzând aia d-ailaltă, împilduindu-se una pe alta, iar de multe ori sfârșind prin câte o ocară sau păruială, să mai dea de lucru domnului judecător […] , ba să mai piardă și zilele de lucru, bătând drumurile până la «ocol» " [13].

Iată care sunt concluziile care se pot extrage din cele de mai sus: țărăncile din satul românesc sunt condamnate pentru ținerea sărbătorilor care nu sunt menționate în calendarul creștin, acesta fiind un pretext pentru a se sustrage de la treburile casnice sau/ și la munca câmpului. Mai mult decât atât, timpul liber este valorificat prin bârfă, uneltiri și soluționarea pe cale juridică a conflictelor intercomunitare.

Sărbătorile așa- zise „păgânești" ar fi rezultatul imaginației bogate a țărăncilor, care motivează refuzul de a se implica în activitățile gospodărești invocând dorința de a respecta obiceiurile. Atunci când vine vorba despre codul vestimentar, acesta nu mai este respectat și raționamentul este altul:

„Vă spusei că voi da pe față pricina pentru care sărbătorile păgânești îmbulzesc pe femeile noastre. Știți care-i pricina? Lenea, frați săteni, lenea, «că ea e cucoană mare, că n-are de mâncare». Da! Lenea femeilor cari le-au născocit, și lenea femeilor și fetelor de azi, cari le înmulțesc și le moștenesc, în loc de a le părăsi, spunând că «așa au apucat» . Dar când e vorba de port, nu se mai îmbracă ca-n vremea veche, când portul era mult mai curat, mai românesc ca azi. Când e vorba de găteală, nu-și mai spun: «mă îmbrac, ori mă port așa, fiindcă așa am pomenit din bătrâni», că îți vor zice: «hei! S-au schimbat timpurile! » ori, «s-a schimbat lumea; nu mai e ca-n vremea când era bătrânica fată mare » "[14] .

---

[9] *Ibidem* , p.120.
[10] *Ibidem,* p. 113.
[11]Dumitru Drăghicescu, *Din psihologia poporului român* , București, Editura Vicovia, 2013, p. 110.
[12] *Ibidem.*
[13] „Buletinul activității sociale a preoților și învățătorilor" , An. I, pp. 869-873 în Tudor Pamfile, *Sărbătorile la români*, București, Editura Saeculum I. O. , 2018, p. 406.
[14] *Ibidem.*

Coșbuc spune că sarcinile pe care le are femeia în universul domestic ar putea fi distribuite și altor membri ai familiei pentru ca volumul de muncă să nu o copleșească:

„Alte superstiții, cele privitoare la muncă, au tocmai rostul de a împărți, pentru femeie, mai ales, munca, în gospodăria sa, de a face ca această muncă să nu fie unilaterală: luni nu-i bine să fie cutare lucru, însă rămân atâtea de făcut, că numai femeia să rămână vrednică să le isprăvească; marți tot astfel, și așa toată săptămâna "[15].

Nu lenea sau nepăsarea stau la baza modului în care țăranii observați de călători se organizează: „familiile românești se adăpostesc subt colibe, în care noi, în Franța, n-am aduce nici vitele" [16], relatează la 1847 un observator francez. Motivele sunt practice, explică Drăghicescu, căci conștienți de faptul că popoarele care îi invadează distrug tot ce întâlnesc în cale, țăranii se organizează cât mai simplu, la limita subzistenței:

„Neprevederea românului este o formă ciudată a acelei trăsături sufletești temeinice, prevederea, care caracteriza adânc poporul roman. Nepăsarea de ziua de mâine, de viitor este fructul prevederii cei mai clare a acestei zile de mâine, este rezultatul calculului cel mai exact făcut asupra timpului "[17] .

Tot Drăghicescu găsește că motivul respectării zilelor de sărbătoare de către țărani este unul nobil, respectiv dorința de nu atrage mânia divinității: „Ținerea posturilor, a sărbătorilor, foarte numeroase în ritul ortodox, la care se mai adaugă felurite posturi și sărbători de origine păgânească și bogumilică, sunt tot atâtea mijloace de a se pune bine cu portarul care păzește intrarea împărăției cerurilor"[18] .

Și Stahl & Stahl (1968) vorbesc despre faptul că modul de viață al sătenilor aflați în zonele de graniță era cel observat și supus analizei de către călători: „ce nu puteau vedea călătorii străini erau satele cele adevărate, cele adăpostite în zonele ferite ale munților și podgoriilor, acolo unde mai dăinuia, puternică, o țărănime liberă, moșneni și răzeși, care mai toată se afla în locurile în care nu străbăteau drumurile cele mari" [19] .

Indicele de religiozitate

În sate din Vâlcea, țăranii ar pune la dispoziția preotului ofrande pe care să le folosească la ritualul religios (vin, prescuri, colaci) care nu sunt rodul muncii lor cinstite, ci al furtului. Mai mult decât atât, materia primă pentru anafură ar fi provenit chiar de la preoți fără știrea, consimțământul acestora iar contribuțiile bănești au o sursă dacă nu ilicită, cel puțin aceasta contravine moralei creștine: „Am cunoscut săteni cari au plătit slujbe sfinte preotului cu bani câștigați prin jurăminte sau strâmbe cum ziceau ei" [20]. Jovialitatea legendară a țăranilor nu cunoaște rețineri nici în ce îi privește pe clerici : „Glumele și snoavele țăranilor sunt o altă dovadă de puțină consideați ce se dă legii creștine și oamenilor ei. Nu este în societatea românească un obraz care să fi fost ridiculizat mai ades și mai cu umor decât preoții" [21] .

O altă observație face referire la faptul că țăranii nu poartă cruci și că acest detaliu ar reprezenta un argument care infirmă legătura strânsă pe care se spune că aceștia o au cu divinitatea: „Țăranii nu poartă nici unul nici cruci, nici *amulete*, cum este obiceiul rușilor, al bulgarilor, al albanezilor " [22] și ideea potrivit căreia ar avea un grad ridicat de religiozitate: „S-a zis adesea, și cu multă dreptate, că *creștinismul de suprafață (s. n.)* al românilor ascunde și maschează un temei de păgânism profund și adevărat" [23] .

---

[15] *Ibidem,* p. 409.
[16] Drăghicescu, *op. cit.* , p. 376.
[17] *Ibidem,* p. 379.
[18] *Ibidem,* p. 205.
[19] Henri H. Stahl, Paul H. Stahl, *Civilizația vechilor sate românești* ,București, Editura Științifică, 1968, p. 10.
[20] Drăghicescu, *op. cit.* , p. 280.
[21] *Ibidem.*
[22] *Ibidem,* pp. 281, 282.
[23] *Ibidem,* p. 282.

Numai în situații limită țăranul și-ar îndrepta privirea spre cer, cu scopul de a solicita ajutorul divinității:

„Când săteanul are o trebuință pe care o simte adânc, când i se îmbolnăvește copilul, soția, boul de la plug, vaca de lapte, oile sau că-i mor păsările din curte, el își amintește de biserică și adesea inconștient se îndreaptă către vreun sfânt, cu o lumânare sau își face cruce și se roagă pentru ca să stăruie pe lângă Dumnezeu pentru însănătoșirea copilului, a boului, a oilor etc ”[24].

Curăția fetelor/ femeilor

Sfiala, rușinea fetelor și a femeilor de la țară este o altă trăsătură morală afirmată de biblioteca idealizantă, dar denunțată de producțiile folclorice însele, așa cum vom vedea.

De cele mai multe ori, în ritualurile premaritale, iniţiativa cade în sarcina bărbatului (şi a familiei acestuia). Există însă şi situaţii în care femeia, prin gesturi sau cuvinte rituale îşi exprimă intenţiile, disponibilitatea. Obiceiul bihorean de primăvară Feleaga (Lioara) presupune şi invitarea la joc a feciorilor de către fetele nubile :„Pleacă şi-şi alege. /Care ţie-ţi place” [25] . Un alt obicei premarital, La turtă (Borşul) este organizat doar de fete(sărace, marginalizate), fără ajutorul mamelor sau al feciorilor: „Opinia satului încerca să oprească participarea la această adunare […] considerată nepotrivită pentru fetele cuminţi”[26]. Cu toate acestea, atragerea logodnicilor la această petrecere nu ţinea cont de rigorile societăţii tradiţionale, iar dorinţa fetelor de a se mărita era un resort legitim pentru ele. Faptul că părinţii nu erau prezenţi, prezenţă care conferea o formă de legalitate, trezea suspiciuni cu privire la moralitatea fetelor care găzduiesc feciorii fără a fi supravegheate.

În *Obiceiuri nupțiale din Moldova,* Silvia Ciubotaru vorbește despre colacul pe care fata îl oferă la Crăciun și la Anul Nou feciorului pe care îl preferă din ceată, colac împodobit cu flori și busuioc (Obîrșeni- Vaslui) [27] .

În obiceiul *Scrânciobului*, feciorii invitau fetele prin intermediul alergătorilor, gest care trădează, pe lângă seriozitatea intenţiilor şi o oarecare timiditate. În colindă, fata invită feciorul în scrânciob: „Să vorbim noi amândoi, /Amândoi ca două flori” [28].

Distincţia cu privire la horă şi şezători în ce priveşte iniţiativa, se prezintă astfel: la horă, feciorii deţin controlul, spre deosebire de şezători, la care femeile sunt gazde: „şezătorile reprezintă ocazii de a face curte conform ritualurilor […] Însă ei nu mai deţin controlul , cum se întâmplă la horă. În sfera domestică, femeile sunt cele care exercită autoritatea[…] În consecinţă, interacţiunile sociale din cadrul şezătorii sunt conduse de femei şi de fete” [29].

Și în cazul căsătoriilor prin rapt (făcute cu acordul/la îndemnul fetei) masculinul şi femininul coincid ca intenţie. Fata care este capabilă de acest gest îşi riscă onoarea, relaţiile cu părinţii sunt de multe ori compromise în detrimentul dobândirii unui grad de autonomie cu privire la alegerea pe care o face, respectiv partenerul care nu e pe placul părinţilor. Alungarea fetei de acasă și revenirea împreună cu cel care urmează să se căsătorească are ca scop reabilitarea socială a acesteia.

Căzutul pe vatră desemna situaţiile în care fata sedusă şi abandonată dă dovadă de maximă iniţiativă (prin gestul de a se urca pe vatră pentru a fi acceptată de băiat şi familia acestuia) .

La sărbătoarea nepoatelor se inversează rolurile: soţii vin să îşi ia soţiile acasă care au băut peste măsură, aceleaşi femei care îşi recuperau soţul de la crâşma din sat.

---

[24] *Ibidem*, p. 288.

[25] Silvia Ciubotaru, *Obiceiuri nupțiale din Moldova. Tipologie și corpus de texte*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” , 2009, p. 35.

[26] *Ibidem,* p. 41.

[27] *Ibidem*, p. 37.

[28] *Ibidem.*

[29] Gail, Klingman, *Nunta mortului. Ritual, poetică și cultură populară în Transilvania*, Iași, Editura Polirom, 1998, p. 104.

O fată necăsătorită din societatea tradițională românească este considerată pură în mentalul colectiv, cu toate că virginitatea femeii nu mai este sacralizată sau văzută ca impediment în oficierea căsătoriei încă din anii '30. O spune Traian Herseni, în unul dintre studiile sale, „Individ și societate în satul Fundul Moldovei" : „Nici fecioara nu este o condiție indispensabilă, simpatia dintre soți poate face abstracție de aceasta, cu o singură condiție, *să nu se ascundă (s. n.)*" [30].

Bibliografia idealizantă a mai spus că în ADN-ul țăranului ar mai sta și inteligența nativă a acestuia, aspect infirmat de călătorii care ne-au vizitat în secolul al XIX- lea: „Sărăcia inteligenței, desăvârșita ei lipsă de rafinare se vede din traiul cu totul simplu, pe care țăranul român, păstor sau agricultor, îl ducea în coliba lui goală […] câteva necioplite bucăți de lemn" (Drăghicescu, 2013, p. 200)[31] .

Cât despre echilibrul estetic al țăranului român, care originează în moderație și bun simț ca trăsături morale, lucrurile sunt la fel de complicate, căci în casele țăranilor se observă aglomerația de obiecte, de culori:

„În interiorul odăilor „curate" , tavanul și pereții sunt uneori aproape complet acoperiți de obiecte: oale de lut viu și bogat colorate, țesături, icoane, haine; toate stau prinse în cuie, așezate în polițe, potrivite după grinzi sau după culme. Cele care atrag atenția în primul rând sunt cele mai colorate: oalelele de lut și țesăturile " [32] .

Astfel, se pare, înțelegeau țăranii să-și decoreze spațiul în care locuiau, ceea ce contravine bunului gust contemporan: „Caracterul lor decorativ este evident, mai ales în odaia curată unde pe un singur pat se pot îngrămădi zeci de pături aranjate astfel încât să pună în evidență valoarea lor decorativă" [33] .

Lipsite de gust sunt considerate și casele din sate construite de migranți: „în cel mai bun caz aceștia sunt considerați *lipsiți de gust (s. n.)* , în cel mai rău caz sunt considerați trădători de neam, care distrug tradițiile noastre țărănești (adică pe ale lor…) " [34](Mihăilescu, 2020, p. 172).

În *Homo magicus*, Nicu Gavriluță (2021) propune soluții la criza satului românesc, iar una dintre acestea îi vizează pe cei care revin de la muncă în străinătate în spațiul rural:

„Nu în utimul rând, o formă minimală de *educație estetică* este absolut necesară. Sunt mulți tineri din mediul rural plecați la muncă în străinătate și care nu știu să-și drămuiască banii. Câștigă greu și investesc prost. Întorși periodic acasă, aceștia își defulează umorile și frustrările îndelung acumulate ridicând o imensă casă în curtea părinților sau a bunicilor. Deseori, terminându-li-se banii, lucrarea încremenește „în gri" [35] .

BIBLIOGRAPHY

Cernovădeanu, P. , Fenești, C. , Filiti, G. , Gheorghe, A. , Ionescu A. S. , Rădulescu- Zoner, Ș.

Stroia, M. , Taftă, L. , Tomi, R. (2005) , *Călători străini despre Țările Române în secolul al XIX- lea*, vol. II (1824- 1830) . București: Editura Academiei Române, 2005.

Ciubotaru, Silvia, *Obiceiuri nupțiale din Moldova. Tipologie și corpus de texte.* Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" , 2009.

Drăghicescu, Dumitru, *Din psihologia poporului român*. București: Vicovia, 2013.

Gavriluță, Nicu, *Homo magicus.* Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" , 2021.

[30] Traian Herseni, "Individ și societate în satul Fundul Moldovei" , în Arhiva pentru Știință și Reformă Socială, an X, nr 1-4, 1932, pp. 135-158.
[31] Dumitru Drăghicescu, *op. cit.* , p. 200.
[32] Stahl&Stahl, *op. cit.* , p. 59.
[33] *Ibidem,* p. 60.
[34] Vintilă Mihăilescu, *Socio hai- hui prin arhipeleagul România*, Iași, Editura Polirom, 2020, p. 172.
[35] Nicu Gavriluță, *Homo Magicus*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" , 2021, p. 174.

Hogaș, Calistrat, *Pe drumuri de munte.* București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1958.

Karnoouh, Claude, *Românii. Tipologii și mentalități*. București: Humanitas, 1994.

Klingman, Gail, *Nunta mortului. Ritual, poetică și cultură populară în Transilvania.* Iași: Polirom, 1998.

Mihăilescu, Vintilă, *Socio- hai- hui prin Arhipeleagul România* , Iași: Polirom, 2020.

Pamfile, Tudor, *Sărbătorile la români. Studiu etnografic*. București: SAECULUM I. O, 2018.

Stahl, H. H. , Stahl P. H. , *Civilizația vechilor sate românești*, București: Editura Științifică, 1968.

Studii în volume colective

Herseni, Traian „Individ și societate în satul Fundul Moldovei. Câteva aspecte” , *Arhiva pentru*

Știință și Reformă Socială, an X, nr. 1- 4, pp. 135- 158) , 1932.

This work was co-funded by the European Social Fund, through Operational Programme Human Capital 2014-2020, project number POCU/993/6/13/153322, project title “Educational and training support for PhD students and young researchers in preparation for insertion in the labor market”.

SETTING OBJECTIVES IN COMMUNICATION STRATEGIES

Cosmin Viziniuc
PhD Student, Academy of Economic Studies, Bucharest

Abstract: The article starts from the idea that any organization – in a sociological sense – needs strategies to organize its future. From their variety, it is noticed the communication strategy on which is founded the interdependence between the organization and its publics. In this context, the paper aims at analyzing the triad problem – purpose – objective and to identify parameters within communication objectives. We also emphasize the levels at which the communication process takes place, as well as the means of achieving the objectives (proposed by the manager of the organization). Through the strategies of communication changes of attitude or behavior are being induced or are created beliefs on the basis of which the organization learns or is becoming aware of the actions within the communication plan.
We expound the aspects related to the measure of success and the duration of the communication process. In the end the following correlation is highlighted: communication objectives – results.

Keywords: instrumental paradigm of communication, communication plan, communication strategy, purpose, objective, communicational noise.

JEL classification: *A12*

Într-o lucrare, intitulată "Comunicare și limbaj economic", sunt evidențiate împrumuturile de termen la care recurg adesea științele socio-umane pentru a-și mări tezaurul noțional. În cazul demersului nostru, limbajul folosit în cazul unui plan de campanie comunicațională este unul de tip militar. Un plan de campanie este un plan de atac, de luptă. Planul de acțiune este numit campanie, iar grupul de indivizi cărora le este destinat mesajul (m) va fi desemnat drept public-țintă (PUB). Această țintă trebuie atinsă cu mesaje pentru a obține schimbarea. Planul de campanie comunicațională ține seama de mediu, de concurenții organizației sau de circumstanțe. Se elaborează strategii de atac, se pun în practică tactici necesare. Obiectivele pe termen scurt necesită o manieră tactică, iar cele pe termen lung, o dezvoltare strategică. Stabilirea lor de către relaționiști presupune o definire clară a conceptelor.

1. Noțiunea de strategie.

Într-o accepțiune simplă, strategia este abordarea pe care organizația (ORG) o va alege pentru atingerea obiectivelor stabilite. Aceasta se elaborează în raport cu constrângerile, evenimentele, reacțiile care perturbă planul de acțiune al organizației. În raport cu mediul său, acțiunile din cadrul strategiei se desfășoară în condiții de risc și incertitudine. De aceea, strategia este o artă de a pune în practică diversele mijloace folosite pentru atingerea obiectivelor stabilite de către staff-ul organizației.

Pentru a înregistra succes, pentru a evita erorile sau "efectul de bumerang", strategia trebuie construită și nu improvizată. Pentru a face cunoscută o cauză (pentru care luptă organizația) nu se folosesc aceleași mijloace ca pentru a schimba un comportament. Pentru a schimba opiniile unei persoane din publicurile organizației ne întrebăm dacă această schimbare presupune o angajare profundă sau una superficială. De exempliu, nu determinăm indivizii să încerce o nouă marcă de produse lactate, în același mod în care încercăm să-i convingem să consume mai mult lapte. La acest nivel se structurează strategiile adecvate pentru atingerea obiectivelor. Potrivit unor cercetători, comportamentul unui individ poate fi evidențiat printr-o matrice de genul: $C = (c_{ij})$

i \ j	Superficial	Profund
Unic	c_{11}	c_{12}
Repetat	c_{21}	c_{22}

Comportamentul unui individ

Să evidențiem următoarele exemple:

c_{11} – vaccinarea împotriva rujeolei;

c_{12} – semnarea unei petiții împotriva utilizării cianurilor în exploatările miniere;

c_{21} – limitarea risipei de apă sau energie electrică;

c_{22} – deprinderea de a bea ceai.

Deci, prin urmare dacă este relativ ușor să informăm despre un produs, un serviciu, o cauză, o doctrină sau o idee, este mai dificil să facem ca ele să fie acceptate și relativ greu să fie adoptate sau utilizate.

Relaționistul știe că problema pe care a identificat-o într-o organizație (ORG) nu interesează a priori, pe nimeni. Ea este o problemă printre cele "n" probleme identificate. Această problemă identificată de relaționist trebuie convertită într-o preocupare pentru managementul organizației (ORG).

Strategiile trebuie elaborate în raport cu starea finală (S_F). Ea conține obiectivele pe care le dorim. Vrem să incităm un public-țintă (PUB) să reacționeze sub influența unor facilități (promoție, reducere de preț, discount, bonus, etc) sau vrem să-l convingem printr-o campanie de PR, care să-l determine să interiorizeze mesajul. În primul caz, avem un comportament de tipul c_{11} , iar în celălat caz un comportament de tipul c_{22} . Rezultă de aici că profesionistul în relații publice va apela la strategii informative (zgomot comunicațional) sau la strategii care induc o schimbare de atitudine sau de comportament.

Strategiile care urmăresc elaborarea unei imagini publice a guvernului vor fi diferite de cele care influențează populația, din punct de vedere atitudinal, în raport cu programul de guvernare.

Uneori strategiile diferă și în raport cu sursele de informații ce-i sunt oferite canalului de comunicare "c". Dacă pentru premierul Nicolae Ciucă, guvernatorul BNR Mugur Isărescu, sau "latifundiarul" Gigi Becali, este suficient să declare "ceva" pentru a atrage atenția mass-mediei "c", nu același lucru se poate spune despre pensionarii unei localități, locuitorii dintr-un cartier sau organizația neguvernamentală "Green Peace România", care ttrebuie să recurgă la marșuri, petiții sau chiar proteste în jurul Parlamentului, în vederea creării unui "zgomot comunicațional" în vederea atenționării mass-mediei.

2. Interdependența: problemă – scop – obiectiv.

O bună parte din activitatea specialistului în PR o reprezintă elaborarea strategiilor de comunicare exprimate prin planurile de comunicare. Prima etapă într-un astfel de plan este identificarea problemei de prezentat și formularea de argumente pe care se bazează difuzarea acesteia spre conducerea organizației. O problemă este o chestiune ce prezintă aspecte neclare, care necesită o lămurire, o precizare, care se pretează la discuții. Ca urmare, înainte de a începe munca trebuie să știm cu exactitate ce avem de făcut. Trebuie să definim problema de care urmează să ne ocupăm. În acest sens, începem cu o întrebare: Avem de rezolvat o problemă? ; Avem de pus în valoare o miză? ; E nevoie de a prezenta o personalitate? ; Trebuie să împărtășim o idee? ; Trebuie să elaborăm o imagine? ; Este necesară crearea unui curent de opinie? ; Se impune elaborarea unei campanii de PR?

Ca urmare, activitatea specialistului în PR va începe printr-o cercetare. El trebuie să hotărască cu privire la tema strategiei, să obțină din partea staff-ului acordul, și să determine momentul oportun pentru a fi demarată. Problema poate fi identificată fie pe baza unei argumentări logice, fie prin intuiția spontană a specialistului. Ea se referă la o anumită situație care stă în preocuparea organizației (ORG): cunoașterea unui produs/serviciu/eveniment, a unei cauze, a unei idei sau doctrine; a preîntâmpina o criză; a spori capitalul de bunăvoință, simpatie; a crește numărul de clienți fideli; a combate un competitor; a pregăti o fuziune; a crește cifra de afaceri, volumul de vânzări sau masa profitului.

Definirea problemei o va concepe specialistul în comunicare, relaționistul, care trebuie să se asigure de oportunitatea ei. Să presupunem că acesta a identificat "n" probleme. După identificarea lor, acestea trebuie situate într-un context mai larg, pentru a le înțelege mai profund, în toate dimensiunile lor. De aceea, primul demers al specialistului în comunicare după stabilirea problemei, este familiarizarea lui cu starea de fapt. El va recurge printr-o analiză SWOT (puncte tari, puncte slabe, oportunități și amenințări – lb. engleză). Prin urmare, el va apela la descoperirea stării inițiale (S_0) asociată organizației (ORG). Elementele stării inițiale (S_0) se referă la cunoașterea: statutului, istoricului, misiunii, imaginii, identității, valorilor organizației (ORG); bunurilor/serviciilor/ideilor/cauzelor/evenimentelor etc; publicurilor (PUB) și a modului în care acestea percep organizația (ORG); mediului economic, social, politic, cultural, religios; strategiilor anterioare de comunicare.

Procesul comunicațional este evidențiat de paradigma instrumentală a comunicării (vezi Fig.1).

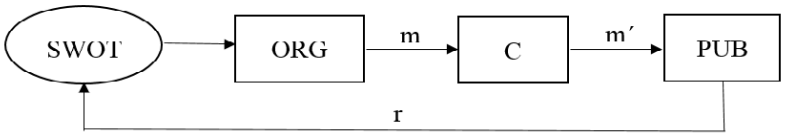


Fig. 1 Paradigma instrumentală a comunicării

Cunoașterea elementelor stării inițiale (S_0) permite specialistului în comunicare să construiască un plan de comunicare bine fundamentat. Identificarea stării inițiale este imperios necesară deoarece toate etapele succesive ale planului de comunicare se vor corela cu aceasta.

Utilizând tehnici specifice unei analize diagnostic (SWOT), specialistul în comunicare și-a creionat conturul problemei de rezolvat, al provocărilor care trebuie gestionate. Ca urmare, punctul inițial al planului de comunicare îl constituie definirea stării inițiale (S_0) - vezi Fig. 2.

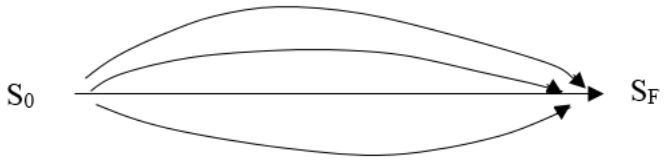


Fig. 2 Plan de comunicare

După ce relaționistul stabilește starea inițială a organizației, aceasta trebuie să sugereze obiectivele operaționale O_1 , O_2 ,.... O_m . Se vor stabili cu claritate ce dorește organizația (ORG) să obțină în urma desfășurării planului de comunicare. Acelaș relaționist va defini o stare finală S_F .

Ca urmare, pentru a stabili o strategie eficientă de comunicare și pentru a măsura rezultatele aplicării ei, specialistul în comunicare va defini acele obiective operaționale ce vor duce la atingerea stării S_F . Importanța stabilirii obiectivelor din starea finală decurge din necesitatea evaluării calității acelei strategii. Această evaluare este greu de efectuat dacă obiectivele: au fost prost stabilite; sunt nerealiste; sunt irealizabile.

De aceea obiectivele O_1, O_2,.... O_m , decurg logic din analiza situației inițiale S_0. Ele nu trebuie confundate cu scopurile (țelurile) organizației (ORG). Vom nota aceste scopuri: G_1, G_2,... G_p. Convenim să definim:

SCOPUL = o intenție, o orientare, o dorință, un vis, pe care și le propune organizația (ORG)

OBIECTIVUL = un rezultat concret, precis, măsurabil, pe care organizația (ORG) dorește să-l obțină.

Să observăm că, potrivit acestor definiții se realizează o trecere de la GENERAL (G) la PARTICULAR (O). Experiența în domeniu arată că adesea strategiile de comunicare eșuează din cauza confuziilor dintre probleme, scopuri și obiective. Între acestea și organizația (ORG) se stabilește un anumit gen de corespondență, evidențiată prin funcțiile: f, g, h, ce se prezintă în schema următoare:

PROBLEMĂ: $P \rightarrow f \rightarrow ORG$, unde: f – bijectivă
SCOP: $G \rightarrow g \rightarrow ORG$, unde: g – surjectivă
OBIECTIV: $O \rightarrow h \rightarrow ORG$, unde: h – bijectivă.

Un scop "G" (Goal – lb. engl.) poate să corespundă mai multor organizații, în timp ce un obiectiv "O" este propriu doar unei organizații.

De exemplu: reducerea abandonului școlar este un scop urmărit de toate inspectoratele școlare județene din România. Dar, scăderea acestui abandon cu 5% pe durata lui 2022, în rândul tinerilor din ciclul primar și gimnazial poate fi un obiectiv specific al unei campanii de PR. Potrivit legilor ciberneticii, orice organizație (ORG) este observabilă și măsurabilă dacă obiectivele asociate strategiei de comunicare sunt observabile și măsurabile.

Regula este valabilă și pentru campaniile de comunicare publică. De exemplu, dorința de a limita răspândirea virusului rujeolei constituie un scop nobil al autorităților sanitare, dar ea nu poate fi un obiectiv al campaniei. Însă, a dori să-i determinăm pe părinți să-și vaccineze copiii din grupele de vârstă aferente, în 2022, pentru a reduce cazurile înregistrate cu 10%, este într-adevăr un obiectiv. Rezultă de aici că, obiectivul are în vedere întotdeauna gradul de schimbare pe care dorim să-l realizăm.

3. Parametri asociați obiectivelor.

Un obiectiv (O) se referă la o acțiune concretă privitoare la un public țintă. Această acțiune are loc pentru a atinge obiectivele din S_F , pornind de la situația inițială S_0 . În acord cu cerințele sistemelor cibernetice, această intenție de acțiune trebuie să fie definită astfel încât ea să îndeplinească următoarele caracteristici: observabilă, măsurabilă, delimitată în timp.

Stabilirea corectă a obiectivelor (O) în strategiile de comunicare are o mare însemnătate, deoarece etapele planului de comunicare sunt astfel proiectate încât obiectivele să fie atinse. Pe de altă parte, stabilirea obiectivelor operaționale ne determină să realizăm alegeri condiționate de costul de oportunitate. Întotdeauna, a alege înseamnă a renunța. Un obiectiv pe care-l alegem ne va obliga să abandonăm alte variante în favoarea sa.

Specialiștii în comunicare menționează că stabilirea unui obiectiv în planul de comunicare presupune punerea în evidență a următorilor parametri:

- OC – obiectul procesului comunicațional (despre ce trebuie să comunicăm);
- DC – destinația (ținta) comunicării (cui trebuie să ne adresăm);
- NC – nivelul comunicării (cum trebuie să comunicăm cu publicul țintă);
- GS – gradul de schimbare (amplitudinea schimbării) obținut în urma comunicării;
- TC – timpul alocat comunicării (în cât timp se desfășoară comunicarea).

Ca urmare, un obiectiv (O) asociat unei strategii de comunicare va fi de forma:

O = (OC, DC, NC, GS, TC)

Am precizat anterior că, un scop nu trebuie confundat cu un obiectiv. Scopul este o intenție, o dorință, un vis. El va fi formulat la modul general. De aceea, scopul trebuie adus și tradus în ceva concret. Deci, se va trece de la abstract la concret, adică de la scop la obiectiv:

SCOP (G) ⟶ OBIECTIV (O)

Altfel spus, traducem dorința, orientarea, visul într-o formulare precisă, măsurabilă pe care o includem în strategia de comunicare. De exemplu, ne propunem să sporim reputația organizației (ORG), care reprezintă o dorință generală (scopul), dar trebuie să vedem ce anume înseamnă în mod concret acest prestigiu (O):

- folosirea produselor/serviciilor organizației;
- dorința de a lucra pentru respectiva organizație;
- imaginea publică pozitivă pe care o are organizația;
- amintirea spontană a numelui organizației, etc.

Rezultă că obiectul strategiei de comunicare (OC) trebuie definit cât mai precis. De asemenea, specialistul în PR va lua în considerare faptul că nu putem spune totul tuturor publicurilor și în același timp. El va trebui să opteze pentru niște ținte individualizate adică, pentru diferite categorii de public. De exemplu: ne vom adresa acționarilor printr-o strategie de comunicare financiară. Încercăm să fidelizăm clienții sau să motivăm propriul personal? Poate dorim să respingem atacurile concurenților. Fiecare public țintă presupune definirea unui obiect specific al comunicării. Prin urmare, fiecărei categorii de public îi corespunde un obiect al comunicării.

Comunicatorii din organizații cunosc faptul că publicurile țintă nu au aceeași stare de spirit. Anumite publicuri nu cunosc produsul/serviciul/cauza/evenimentul/ideea. Altele, le cunosc, dar nu le agreează. În fine, alte publicuri le cunosc dar nu le achiziționează (utilizează). Se pune întrebarea: ce nivel de comunicare (NC) vom adopta? Se situează el la nivel cognitiv (NC_1), atitudinal (NC_2) sau comportamental (NC_3) ? Pentru fiecare public țintă (PUB) trebuie să precizăm natura schimbării dorite (NC_1), (NC_2), (NC_3).

Stabilind toate acestea, specialistul în PR se va gândi la gradul schimbării dorite (GS). De exemplu: vrem să creștem prestigiul organizației cu 15% sau cifra de afaceri cu 40%. Este necesar să precizăm dimensiunile lui GS, deoarece el ne arată faptul dacă acel plan de comunicare a fost bun, un succes sau s-a obținut un eșec. Dacă prestigiul organizației a sporit cu 5%, am obținut un câștig, dar față de starea dorită, ilustrată prin ponderea de 15%, strategia noastră a înregistrat un eșec. După stabilirea obiectivelor (O) asociate organizației (ORG), relaționiștii vor verifica existența unor corespondențe de genul:

PUB ⟶ OC ⟶ $NC_{1,2,3}$ ⟶ GS ⟶ TC

adică:

public țintă ⟶ obiect ⟶ nivel ⟶ schimbare ⟶ durată

În fine, trebuie stabilită durata (TC) care este necesară pentru atingerea unui obiectiv. De exemplu: vrem să creștem prestigiul organizației (ORG) cu 15%, în următoarele șase luni sau în cursul anului 2023.

Concluzii

În stabilirea obiectivelor strategiei de comunicare trebuie să evităm confuzia dintre probleme și obiective. Cu alte cuvinte, vom încerca să evităm transpunerea unor probleme sub forma obiectivelor. Subliniem totodată, necesitatea definirii obiectivelor (O) folosind cei cinci parametri precizați în lucrare. Există cazuri în care corespondența dintre problemă și rezultatele vizate este mai puțin vizibilă. În planul comiunicării de marketing este mai ușor obiective de natură comercială, deoarece sunt măsurabile, cuantificabile. Pentru comunicatorii organizației este mai greu să transpună în mărimi concrete preocupările de ordin instituțional.

Deci, când specialiștii în PR vor stabili obiectivele trebuie să aibă în vedere și modul de evaluare al acestora. Dacă nu putem identifica parametri măsurabili, este de preferat să schimbăm obiectivele stabilite inițial. Atunci când proiectăm strategia de comunicare trebuie să prevedem și rezultatele așteptate, precum și mijloacele de control a acestora.

Comunicatorii organizației se vor gândi și la indicatori de performanță în comunicare care vor permite adoptarea mai bună a obiectivelor. Acești indicatori vor fi folosiți și pentru a evalua eficiența unei strategii de comunicare care a fost implementată. Cei cinci parametri asociați unui

obiectiv (O) sunt ușor de controlat. De aceea, putem spune că obiectivul prins în planul de comunicare va reflecta întotdeauna rezultatul așteptat.

BIBLIOGRAPHY

Adela Rogojinaru, Relațiile publice, Editura Tritonic, București, 2005

Bernard Dagenais, Profesia de relaționist, Editura Polirom, Iași, 2002

Cristina Coman, Relații publice. Principii și strategii, Editura Polirom, Iași, 2001

Vadim Dumitrașcu, Managementul comunicării și relații publice în afaceri, Editura Universitară, București, 2020

Gabriel Năstase, Comunicare și relații publice în afaceri, Editura Pro Universitaria, București, 2020

Dennis L. Wilcox, Relații publice. Strategii și tactici, Editura Curtea Veche, București, 2009

Flaviu Călin Rus, Introducere în știința comunicării și a relațiilor publice, Editura Institutul European, Iași, 2015

Șerb Stancu, Relații publice și comunicare, Editura Teora, București, 2005

AFFECTIVE CONDITIONS - OBSTACLES TO THE ACTUALIZATION OF PERSONAL POTENTIAL

Iuliana Bărbuceanu
PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău, Moldova

Abstract: A lot of obstacles can appear in the way of actualizing personal potential. First of all, we will remember the affective components of mental balance: anger, fear, anxiety, guilt, shame, sadness. Secondly, there are the destabilizing affective structures: shyness, social phobia. Thirdly, there are relational and performance obstacles: dependency, avoiding confrontation, closing in on oneself, ambiguity, suggestibility, subjectivism, unrealistic attitudes, lack of initiative, resistance to change, communication difficulties, etc.

Keywords:personal potential, affective conditions, mental balance, resistance to change, communication difficulties.

Emoția se definește ca o „experiență mentală sau afectivă independentă de cunoaștere și de voință". Emoțiile apar ca „reacții globale intense și de scurtă durată la o situație-stimul, ca formă de participare profundă, cu o tonalitate agreabilă sau dezagreabilă" [30, p. 262].

V. Pavelcu (1937), referindu-se la aspectul de evaluare a situaţiei pe care emoţia îl exprimă, a întrebuinţat termenul de „timic" (de la grecescul *thime* – valoare) [10, p. 220].

După U. Şchiopu (1997), în cadrul emoției se disting două aspecte: cel de trăire, de experiență personală care poate fi doar parțial cunoscut prin capacitatea individului de introspecție și de comunicare verbală a produsului introspectat; cel comportamental, al manifestărilor expresive, de comunicare, de exteriorizare a trăirilor afective resimțite, care ține de cultură, temperament, vârstă etc. [30].

J. M. Barbalet (1998, 2001) subliniază faptul că emoţiile provin din relaţiile sociale, producând la rândul lor relaţii sociale [7].

În „Etica", Spinoza preciza faptul că toate afectele se pot regăsi, de fapt, printre cele trei afecte principale: dorinţă, bucurie și tristeţe [10].

Pentru Descartes existau 6 pasiuni simple și primare: dorința, dragostea, admirația, ura, bucuria, tristețea [1].

Ch. Darwin se pronunță pentru fundamentalitatea unui număr de 6 emoții (celebrul „the big six"): surpriza, bucuria, tristețea, frica, furia și dezgustul [11].

P. Ekman completează lista până la 16 emoții (adăugând emoții precum jena, rușinea, febrilitatea etc). Ekman este convins la rândul său, ca și Darwin, de universalitatea expresiilor emoționale. Într-o cercetare asupra unor reprezentanți ai unor triburi izolate, a constatat că aceștia au recunoscut cu toții cele patru emoții fundamentale: frica, mânia, tristețea, bucuria [16].

În viziunea D. Goleman şi M. Roco există câteva grupuri de emoții principale, fiecare grup conținând o serie de cuvinte în măsură să exprime diferitele varietăți pe care emoția le poate îmbrăca şi care realizează o corespondenţă mai extinsă cu emoţia primară: teamă (frică, anxietate, agitație, îngrijorare, neliniște, spaimă, etc.), tristețe (necaz, supărare, mâhnire, melancolie, deprimare, etc.), furie (mânie, indignare, enervare, irascibilitate, iritare, ostilitate, violență, etc.), dezgust (dispreț, detestare, aversiune, repulsie, etc.), rușine (jenă, vinovăție, remușcare, regret, umilință, amărăciune, etc.), surpriză (uimire, mirare, șoc, etc.), bucurie (plăcere, încântare, mulțumire, satisfacție, mândrie, etc.), iubire (acceptare, amabilitate, prietenie, încredere, devotament, afinitate, dragoste, etc.) [16, p. 361; 25, p. 185].

În privința caracterului destabilizator al unor componente afective, teoriile cognitive semnalează existența a trei tipuri de reacții ale omului la orice ar atenta la armonia și echilibrul său interior. Acestea sunt: frica, rușinea și vina [29, p. 18].

T. Rudică (1998) apreciază ca și modificări accentuate ale vieții afective ale elevilor: toleranţa foarte scăzută la frustrare, labilitate afectivă pronunțată, potențial agresiv ridicat, indiferență afectivă (caracterizată îndeosebi prin absența emoțiilor de tip altruist și simpatetic) [27, p. 109].

După A. Băban și V. Mih (2001) o afectivitate negativă este o consecință a repetării trăirilor emoționale negative, manifestându-se prin: anxietate, depresie, iritabilitate, lipsă de speranță, sentimentul de neajutorare [3, p. 55].

S. Fraiberg (1959) consideră drept factori decisivi în sănătatea mentală „capacitățile eului de a aborda conflictul, capacitatea de a tolera frustrarea, de adaptare și de găsire a unor soluții care să aducă armonie între nevoile interioare și realitatea exterioară” [14, p. 407].

H. F. Harlow și M. K. Harlow (1970), experimentând pe primate, au găsit că ordinea în care se formează şi se manifestă structurile afective stabile este: dragostea, frica şi agresivitatea. Potrivit autorilor, dragostea (atasamentul) are funcție de reglare socială pentru celelalte două, iar formarea în ontogeneza timpurie a acesteia reprezintă o condiţie a dezvoltării. În lipsa aportului reglator al acesteia, frica şi agresivitatea ajung să escaladeaze, dominând viaţa afectivă a individului, facând imposibilă apariţia oricărui sentiment de dragoste (ataşament) ulterior [31].

R. S. Lazarus (1991) diferenţiază emoțiile în funcție de congruența/incongruența situației în raport cu scopurile. În cazul congruenței contextului în raport cu scopurile apar emoțiile pozitive: fericirea/bucuria, mândria, iubirea/afecțiunea, împăcarea. În cazul incongruenței contextului în raport cu scopurile, apar emoțiile negative: furia, frica/anxietatea, vinovăția/rușinea, tristețea, invidia/gelozia, dezgustul. Privitor la furie, autorul apreciază că aceasta emoţie este una dintre cele mai intense, profund destabilizatoare atât asupra individului, dar, mai ales, asupra relațiilor acestuia cu semenii, al carei factor cauzator, la adulţi, este reprezentat de ofensa/desconsiderarea adusă propriei persoane [20].

C. Andre şi F. Lelord consideră că, în ciuda caracterului său destabilizator, furia îndeplinește astăzi anumite funcții: aceea de mijloc de intimidare și de evitare a umilinței generată de ofensa adusă individului [1].

În ontogeneza timpurie, după Izard (1978), furia apare odată cu dobândirea capacității bebelușului de a mânui obiectele și se manifesta, inițial, în acțiunea repetată de aruncare a acestora. Mai apoi, la copii, furia apare, mai degrabă, în urma unei frustrări însoțită de învinovățirea altcuiva [20].

La copiii mici, furia se manifestă deosebit de zgomotos și de inadecvat (țipă, se tăvălesc, au comportamente auto/alloagresive). Așa cum afirma Fl. Goodenough, cu vârsta acestia reușesc să-și elaboreze, însă, conduite mult mai conforme cu normele acceptate social și, în același timp, eficiente, asertive, în raport cu rezolvarea situației conflictuale în care se găsesc [26].

După C. Andre şi F. Lelord, modificările fiziologice apărute în furie sunt: creșterea tonusului muscular (detectabilă, în special, prin observarea strângerii pumnului și a dinților); vasodilatația (detectabilă de către sine prin senzația de căldură și de către ceilalți prin înroșirea feței); creșterea ritmului respirator și a frecvenței cardiace (detectabile de către individul în cauză; cei din jur pot detecta un zgomot produs de o respirație gâfâitoare) [1].

A.Ellis (1994) remarcă faptul că deşi mânia poate fi adesea îndreptăţită, exploziile de furie sunt nu numai inutile, dar pot avea şi consecinţe nedorite [13].

Cercetările intreprinse de E. Kennedy – Moore şi J. C. Watson arată faptul că nivelul emoţional mediu este prielnic comunicării/inţelegerii, în timp ce furia diminuează considerabil aceste capacităţi [19].

Cu toate că din motive sociale sau personale, de multe ori furia este inhibată, totuși, după J. Averill (1980, 1982, 1983), tendința princeps de a acționa, în aceasta stare este de atac la adresa persoanei care a inițiat actul ofensator [2].

Omul posedă numeroase strategii adaptative, modalități prin care furia să fie manageriată eficient, o multitudine de forme de exprimare socială a furiei, dar apelul la toate acestea depinde în mare măsură de maturitate, de experiența emoțională a persoanei [1].

Frica şi anxietatea. R. S. Lazarus consideră că frica şi anxietatea au în comun faptul că ambele se orientează către pericolul de a se produce o suferință în viitor. Dupa autor, anxietatea presupune existența unei amenințări vagi, ambiguitatea informațiilor, un „pericol incert de natură existențială", în timp ce frica presupune existența unor pericole concrete și neașteptate care ar putea genera o lezare fizică iminentă. Din aceste motive, frica este considerată o reacție mai primitivă față de anxietate [20, p. 313].

Pentru D. Ausubel și F. Robinson, anxietatea apare ca „răspuns afectiv sau ca o tendință de a răspunde cu frică la orice situație actuală ori anticipată percepută ca o amenințare potențială a autoaprecierii" [24, p. 64].

Ch. Darwin a inclus frica în rândul emoțiilor fundamentale, aceasta având expresie facială specifică: ochii se măresc, ieșind din orbite, gura se deschide larg, ca pentru un țipăt (care poate, sau nu să însoțească emoția), sprâncenele se înalță, permițând ochilor să vadă mai bine [11].

Deși emoție destabilizatoare, cu mare impact psihologic asupra individului care se teme şi a anturajului său, frica are, după C. Andre și F. Lelord, o funcție deosebit de importantă: sprijină individul în evitarea sau diminuarea daunelor, prin pregătirea lui în vederea acțiunii fizice, prin adoptarea uneia sau alteia dintre strategiile 3F: fight (luptă), flight (fugă), freeze (înghețare, nemișcare). Autorii remarcă faptul că în frică manifestările prezente sunt de ordin fizic (paloare, tremurături etc.), în timp ce în anxietate, acestea sunt de ordin psihologic (neliniște, griji) [1].

Watson şi Rayner (1920) au demonstrat geneza fricii condiționate de animale prin celebrul caz al copilului „Albert". M. Cover Jones (1924) a realizat cercetări cu privire la dezvățarea de frică la copii, care au stat la baza psihoterapiei comportamentale a tulburărilor anxioase [17].

După M. Seligman există temeri filogenetice a căror existență și persistență în timp este influențată (după cum susțin psihologii evoluționiști) de selecția naturală. Acestea se referă la dezvoltarea speciei. Ele sunt relativ ușor de declanșat și prezintă rezistență la extincție (chiar și prin aport psihoterapeutic). Totodată, există și temeri ontogenetice. Acestea aparțin dezvoltării individuale. Ele sunt dobândite prin învățare sau prin experiențele traumatice pe care le-a traversat individul de-a lungul vieții sale. Acestea sunt mai labile, cedând mai ușor decât cele naturale, la intervenția psihoterapeutică [28].

În viziunea C. Andre si F. Lelord, învățarea temerilor are loc în următoarele situații: printr-o experiență traumatică unică; prin experiențe stresante, netraumatice dar repetate; prin efect retroactiv (individul devine temător în urma a ceea ce s-a întâmplat sau putea să se întâmple); prin observarea adultului temându-se de ceva în mod repetat (cea mai frecvent incriminată modalitate de învățare a temerilor în cazul copiilor) [1, pp. 248-249].

B. I. Bertenthal şi colab. (1984) subliniază că temerile înnăscute la bebeluși se pot manifesta în exces în anumite etape de dezvoltare, înscriindu-se totuși în limita normalității, dacă se diminuează treptat cu înaintarea în vârstă și/sau sub influenta educației parentale și a implicării tot mai mari a copilului în viața socială [5].

Deși majoritatea temerilor copiilor diminuează cu vârsta, sau sub influența educației și a vieții în societate, dupa J. Kagan (2000) există o mulțime de adulți care susțin faptul că temerile pe care le aveau pe când erau copii, nu au dispărut cu adevărat niciodată.. Acesta a demonstrat că 1 din 5 copii prezintă o vulnerabilitate crescută la teamă (un nucleu amigdalian mai ușor excitabil și un ritm cardiac mai crescut în stare de repaus) şi faptul că un copil excesiv de temător în primii 3 ani, prezintă o probabilitate mai mare de a deveni anxios la vârsta adultă [18].

Tabelul 1. Temerile normale ale copilului după S. Garber (1997) [1]

Vârsta	**Temeri**
Până la 6 luni	Pierderea punctului de sprijin, zgomote puternice
7 luni – 1 an	Chipuri necunoscute, obiecte care apar pe neașteptate în câmpul vizual
1 – 2 ani	Despărțirea de părinți, baia, persoane necunoscute
2 ani – 4 ani	Animale, întuneric, măști, zgomote nocturne
5 ani – 8 ani	Ființe supranaturale, fenomene ale naturii, oameni „răi”, răni corporale
9 ani – 12 ani	Evenimente despre care află din mass media, moarte

Literatura din domeniul psihopatologiei copilului apreciază existenţa a trei forme de manifestare a tulburărilor anxioase la copii: anxietatea de separație, tulburarea evitantă a copilăriei și anxietatea excesivă. Primele două forme se referă la anxietatea determinată de situații specifice, în timp ce cea de-a treia formă se referă la anxietatea generalizată. În anxietatea de separație copilul prezintă un comportament adeziv față de persoana de atașament. Reacția acestuia este mult amplificată față de o reacție expectată la nivelul său de dezvoltare. În anticiparea unei separări, copilul poate acuza o serie de simptome somatice (dureri gastrice, cefalee etc.), ca și o serie de fobii, apatie, tristețe, comportament lamentativ. Tulburarea poate deveni invalidantă, copilul nereușind nimic pe cont propriu, iar frecventarea unei forme de învăţământ devenind un calvar zilnic. Tulburarea evitantă a copilăriei se manifestă printr-o timiditate excesivă vis-a-vis de persoane necunoscute. Se consideră excesivă acea timiditate care impietează activitatea socială a copilului și se manifestă pe o durată de minimum 6 luni. Relațiile cu persoane din anturaj/mediul familial sunt nemodificate. Această tulburare implică retragere socială și încredere scăzută în sine. Cazurile severe, în lipsa unei intervenții de specialitate, pot evolua spre restrângerea drastică a activității sociale. Anxietatea excesivă a copilului se caracterizează printr-o îngrijorare excesivă în raport cu capacitatea sa de a face față unor viitoare testări, verificări, competiții cu alți copii. Tulburarea se asociază cu acuze somatice (dureri gastrice, nod în gât, cefalee, greață, amețeală, insomnii, ticuri, etc.). Acest copil poate refuza includerea sa în anumite activități deoarece prezintă neîncetat griji în legătură cu ceea ce vor crede ceilalți referitor la performanțele sale [22].

În opinia lui R. S. Lazarus, comportamentul pe care, atât anxietatea, cât și frica îl implică, este acela de evitare. În cazul fricii, evitarea se traduce prin fuga de pericolul iminent, în timp ce în cazul anxietății, prin eliberarea de ceva nelămurit [20].

Vinovăția şi ruşinea, se manifestă după Alessandri şi Lewis (1998) încă din cel de-al doilea an de viaţă, pe baza apariţiei interesului copilului vis-a-vis de maniera în care este privit de către ceilalţi [8].

Vinovăția apare în viziunea R. S. Lazarus ca urmare a unui act care încalcă regulile morale, în timp ce rușinea este generată de incapacitatea persoanei de a se ridica la nivelul imaginii de sine ideale. În opinia autorului, tendința de a acționa pe care vinovăția o implică este de diminuare a prejudiciului, în timp ce în rușine, tendința acțională este de a se ascunde, de a dispărea [20].

Expresiile faciale și posturale specifice (universale) ale ruşinii sunt după C. Andre şi F. Lelord: vasodilatația capilară (înroșirea feței, detectabilă cu ușurință de către anturaj); capul plecat, privirea plecată (postura ușor detectabilă de către anturaj); acoperirea feței cu mâinile, în unele situații. În opinia autorilor, rușinea are pentru individ funcția de a-l apăra de escaladarea conflictului, iar pe plan social, reprezintă un regulator al comportamentelor sociale [1].

În privinţa tristeţii, Ch. Darwin (1872) a constatat faptul că există o expresie facială și posturală universală, recognoscibilă în orice cultură: linia sprancenelor coborâtă, colţurile gurii lăsate, frunte încruntată, postura aplecată înainte, mers greoi, fapt reconfirmat şi de către P. Ekman, 100 de ani mai târziu [11; 16].

În viziunea M. Roşca (1966), la originea tristeţii se găsesc obstacolele în satisfacerea trebuinţelor, în reuşită, pierderile [26].

După C. Andre şi F. Lelord, la baza tristeţii stă pierderea (ființa iubită, valori, statut, idealuri). Autorii găsesc că, deşi emoţie negativă, destabilizatoare, tristețea îndeplinește unele funcții importante pentru individ: protejarea împotriva violenței anturajului, încercarea de obținere a atenției și a suportului celorlalți (fapt deosebit de speculat, îndeosebi de către copii), replierea către sine în vederea reflectării asupra situației care a provocat tristețea [1].

După R. S. Lazarus (1991), nu pierderea în sine stă la baza tristeţii, ci caracterul de ireversibilitate al acesteia. În opinia autorului tendința de a acționa (impropriu spus, aceasta fiind o emoţie pasivă) pe care tristețea o implică, este replierea către sine [20].

Timiditatea excesivă reprezintă o constituție afectivă cu caracter destabilizator, astenic și de durată. Timiditatea este o structură afectivă compusă dintr-o serie de emoții primare: frica (copiii timizi fiind și cei mai temători), tristețe (copiii timizi fiind și cei mai plângăcioși), rușine (copiii timizi fiind deosebit de vigilenți în detectarea criticii în remarcile sau privirile celor din jur) [15].

M. A. Bruch (2001) subliniază faptul că timiditatea inhibă comportamente sociale ca iniţiativele verbale şi realizarea contactului vizual. W. R. Crozier şi L. E. Alden (2001) remarcă faptul că timidul este preocupat în mod excesiv de impresia celorlalţi asupra sa [21].

După S. Chelcea (2008) timiditatea excesivă se poate constitui ulterior într-o trăsătură de personalitate care se caracterizează prin trăiri anxioase şi inhibitii faţă de situaţii sociale [8].

O timiditate excesivă în copilărie poate constitui o premisă pentru fobia socială a adolescentului și adultului de mai târziu. Comportamentele care decurg atât din timiditate cât și din fobia socială sunt: evitare, retragere, izolare [9].

Cei mai mulți copii prezintă dificultăți marcante în exprimarea emoțiilor negative, spre deosebire de exprimarea celor pozitive. Malatesta și Haviland remarcă faptul că încă de la cele mai fragede vârste, copiii învață indezirabilitatea socială a trăirilor emoționale negative [7].

A.Niculăeş apreciază faptul că cei mai mulți părinți sunt tentați să utilizeze strategii negative de control asupra exprimării emoțiilor negative ale copiilor [23].

Însă, R. Buck remarcă faptul că a face apel la strategii nonsuportive pentru a controla exprimarea emoțiilor negative ale copilului, nu conduce decât la o inhibare (pe moment) a acestor emoții, care, se amplifică, făcând să crească anxietatea, până ce copilul va deveni incapabil să managerieze tot acest tumult, incapabil de reglare emoțională. Ori este știut faptul că o escaladare a intensității emoționale, ca urmare a unei nedescărcări emoționale realizate la timp, va determina într-un final utilizarea unor „supape” somatice sau comportamentale [6].

În plus, există și diferențe de gen în privința controlului emoțional. Fetele sunt îndemnate să-și ascundă furia, în timp ce băieții, să-și ascundă frica sau timiditatea. N. Eisenberg și colaboratorii arată faptul că, în familiile unde se practică inhibarea emoțiilor negative, copiii prezintă un nivel mai ridicat de stres [12].

În afara emoțiilor destabilizatoare principale de mai sus și a structurilor afective compuse (timiditatea excesivă și fobia socială), literatura din domeniul dezvoltării personale oferă date suplimentare vizând și alte condiții în care relaționarea cu semenii, creativitatea, actualizarea potențialului propriu, au de suferit. Astfel de bariere, după E. Limbos sunt: dependenţa, evitarea confruntării, rezistenţa la schimbare, încredere scăzută în sine, egoism/egocentrism, ambiguitatea, autocontrolul deficitar, complexele de inferioritate, atitudini subiective şi nerealiste, pasivitatea excesivă, comunicare deficitară, impresia de marginalizare [25].

F. Verza întrebuinţează termenul de „impuls” ca reacție a unei emoții, în timp ce R. S. Lazarus, sintagma de „tendință de a acționa”. Însă, U. Şchiopu apreciază că indiferent cum se intitulează reacţia ulterioară unei emoţii, o emotivitate normală, determină un comportament adaptativ. În tabelul 2. sunt sintetizate principalele componente afective cu potenţial destabilizator şi comportamentele pe care le implică [20; 25; 30; 31]:

Tabelul 2. Componente afective destabilizatoare [4]

Nr. crt.	**Emoția destabilizatoare primară**	**Comportamentul pe care îl implică**
1.	Furia	reactivitate, atac
2.	Frica	evitare, fugă
3.	Anxietatea	evitare
4.	Vinovăția	diminuarea prejudiciului creat
5.	Rușinea	de a se ascunde
6.	Tristețea	replierea către sine, izolare de lume
Nr. crt.	**Structura afectivă destabilizatoare**	**Comportamentul pe care îl implică**
1.	Timiditatea excesivă/ Fobia socială	evitare, retragere, izolare
Nr. crt.	**Obstacole relaţionale şi performanţiale**	**Comportamentul pe care îl implică**
1.	Dependenţa	adezivitate
2.	Evitarea confruntării/ închidere în sine/izolare	retragere
3.	Rezistenţa la schimbare/încăpăţânare/ negativism	opozitionism
4.	Încredere scăzută în sine	evitare
5.	Egoism/egocentrism	centrare pe sine
6.	Ambiguitate	indecizie, amânare
7.	Autocontrol deficitar/instabilitate/ nervozitate/agresivitate/conflictualitate	reactivitate, atac
8.	Complexe de inferioritate/imagine de sine scăzută/autodevalorizare	evitare
9.	Atitudini subiective şi nerealiste/ sugestibilitate	reactivitate
10.	Pasivitate excesivă/lipsa iniţiativei	indiferenţă, nepăsare
11.	Comunicare deficitară	retragere, evitare
12.	Impresia de marginalizare	izolare

BIBLIOGRAPHY

Andre C., Lelord F. *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*. București: Editura Trei, 2013. 362 p. ISBN: 973-707-904-6.

Averill J. *Studies in Anger and Agression. Implication for theories and emotion*. American Psychologist, 38, 1983. pp. 1145 – 1160. ISSN: 0003-066X.

Băban A. (coord.). *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Imprimeria Ardealul, 2001. 287 p. ISBN: 973-0-02400-6.

Bărbuceanu I. Componente afective cu potențial destabilizator al echilibrului psihic la copii. În: *Revista CMBRAE. Revista Centrului Municipiului Bucureşti pentru Resurse şi Asistenţă Psihopedagogică,* nr. 2/ Noiembrie 2016, București. pp. 3 – 6. On-line web site: www.cmbrae.ro. ISSN: 2501-7020. ISSN-L: 2501-7020.

Bertenthal B. I. et. coll. A re-examination of fear and its determinants on the visual cliff. In: *Psychopsysiology*, 1984, Volume 21. pp. 413 – 417. ISSN: 1469-8986.

Buck R. *The communication of emotion*. New York: Guilford Press, 1986. 391 p. ISBN: 0898-629152.

Calancea A. *Psihocorecţia sferei afective a adolescenţilor*. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chişinău: UPS „I. Creangă", 2002. 23 p. ISBN: 9975-75-168-7.

Chelcea S. (coord.). *Ruşinea și vinovăția în spațiul public. Pentru o socializare a emoțiilor.* București: Editura Humanitas, 2008. 352 p. ISBN: 978-973-50-2402-4.

Ciorbea I. D. Timiditatea - boală socială. În: *Revista Psihologia* nr. 5/1998. pp. 26-28. ISSN: 1220-689-X.

Cosmovici A. *Psihologie generală*. Iași: Editura POLIROM, 1996. 253 p. ISBN: 973-9248-27-6.

Darwin C. *The Expression of the Emotions în Man and Animals*. Cambridge University Press, 2013. 472 p. ISBN: 978-1139833813.

Eisenberg N. et all. Emotional responsively to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. In: *Emotion and its regulation in early development*. 1992. pp. 57-73. ISBN: 1-55542-751-0.

Ellis A.. *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Birch Lane, 1994. 479 p. ISBN: 978-1559722483.

Fraiberg S. H. *Anii magici. Cum să înțelegem și să rezolvăm problemele copiilor.* București: Editura Trei, 2009. 407 p. ISBN: 978-973-707-290-0.

Gherguț A. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Editura POLIROM, 2005. 424 p. ISBN: 978-973-46-3386-9.

Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2008. 429 p. ISBN: 978-973-669-520-9.

Holdevici I. *Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim*. București: Editura Științelor Medicale, 2005. 592 p. ISBN: 973-86571-1-3.

Kagan J. *La part de l'inne.* Paris: Bayard Jeunesse, 2000. 508 p. ISBN: 2227137525.

Kennedy – Moore E., Watson J. C. *Expressing Emotion. Myths, Realities and Therapeutic strategies.* New York: The Guilford Press, 1999. 365 p. ISBN: 1572306947.

Lazarus R. S. *Emoție și adaptare. O abordare cognitivă a proceselor afective*. București: Editura Trei, 2011. 687 p. ISBN: 978-973-707-540-6.

Matthews G., Deary I. J., Whiteman M. C. *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe.* Iași: Editura POLIROM, 2005. 508 p. ISBN: 973-46-0127-X.

Mitrofan I. (coord.). *Psihopatologia, psihoterapia și consilierea copilului*. București: Editura SPER, 2001. 360 p. ISBN: 973-99221-9-8.

Niculăeș A. Reacțiile părinților la emoțiile negative ale copiilor. În: *Probleme actuale ale științelor umaniste.* Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, Chișinău vol. X, 2011. pp.179 – 184. ISBN: 978-9975-46-097-2.

Racu Iu. Perspective teoretice ale anxietății. În: *Revista de Studii Psihologice*, nr.2. București: Universitatea Hyperion. pp. 62 – 72. http://psihologie.hyperion.ro/wp-content/uploads. E ISSN: 2360-3690.

Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura POLIROM, 2004. 245 p. ISBN: 973-681-630-3.

Roșca A. (red.). *Psihologie generală* ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 558 p.

Rudică T. Devierile comportamentale și combaterea lor. În: *Psihologie școlară* (coord. Cosmovici

A., Iacob L.). Iași: Editura POLIROM, 1998. pp. 105 – 115. ISBN: 973-683-048-9.

Seligman M. *Phobias and preparedness. Behaviour Research and Therapy*, Volume 47, Issue 5, 2016. pp. 577 – 584. ISSN: 0005-7967.

Scorțan I. Stresul: factori interni. În: *Revista Psihologia* nr. 3/1994. pp. 18 -19. ISSN: 1220-689X.

Șchiopu U. (coord.). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997. 740 p. ISBN: 973-48-1027-8.

Verza F. E. *Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate*. București: Editura Fundației Humanitas, 2004. 369 p. ISBN: 973-86055-1-2.

UNITY AND COHERENCE OF MULTI/INTER/TRANSDISCIPLINARY RESEARCH IN EDUCATION

Mara Sînziana Pascu
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: The paper is focused on the unity and coherence of any research in education, because the educational system itself needs such an approach to be useful to those involved in the process (Haret, S., 2014, Botezatu, P., 1978, Dima, T., 1980, Ioan P.,1994). The need for unity and coherence in lifelong learning is imperative when the pace of change in social life and the means of learning is accelerated to the maximum. Of course, we don`t have "trans/inter/multidisciplinary" disciplines! We have trans/inter/multi-disciplinary knowledge, understanding, explanation!
Awareness of this is important for educators towards shaping superior behaviours of pupils, students, learners at any level (Văideanu, G., 1988, Jarvis P., 2010, Siebert, H., 2001, Şoitu, L., 2019). Moreover, educational decision-makers and policy-makers, on the one hand, assert the need for unity and coherence, on the other hand, include new disciplines of study - as if concerns of "new education" never existed.
From the perspective of our theme, we will note that in the social success of the main actors of the process - the teacher and the pupil - the three concepts (multi/inter/transdisciplinarity) are permanently found together, since the final goal is knowledge and its valorisation (Nicolescu, B., 1999).

Keywords: interdisciplinarity, transdisciplinarity, multidisciplinarity, education, coherence.

Dacă se vorbește tot mai mult despre pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate, este pentru că totul se gândește așa. Nimeni nu-și asumă înțelegerea cu granițe, nu acționează unidirecțional, nu țintește un singur efect. Conștientizarea acestui aspect este importantă pentru didacticieni spre a forma comportamente superioare elevilor, studenților, cursanților de la orice nivel (Șoitu, L., 2019). Este adevărat că, asistăm la paradoxul inexplicabil pentru decidenții și realizatorii de politici educaționale, care, pe de o parte, afirmă nevoia abordărilor invocate, pe de altă parte, măcelăresc orice în favoarea includerii în programele școlare a unor noi discipline de studiu (antreprenorială, sexuală, etc.) ca și cum matematica, în toate formele ei, literatura, biologia, fiosofia, teologia, astronomia nu ar fi îndeajuns dacă intenția noastră este să facem „învățarea vizibilă" - sintagmă mult vehiculată după utilizarea ei de către John Hattie (2015), dar întotdeauna evidentă în școala bună, prin rezultate. Matematicianul Spiru Haret, devenit ministru, își construiește politica educației pe seama aplicării în viața comunităților a tuturor cunoștințelor vremii din domeniile statisticii, psihologiei și socioologiei (Haret, S., 2014). Viața – ca realitate, dar și gândirea, înțelegerea și proiecția ei – nu poate fi unidisciplinară, ea reclamă deschiderea și ancorarea amplă în toate domeniile cunoașterii. Nimeni în școală nu-și propune să analizeze doar matematic, doar lingvistic, doar geografic, doar în limbi moderne sau clasice, doar în limitele științelor pământului sau ale comunicării, dacă dorește sporuri cu folos pentru sine și ceilalți în educație, în *creștere* - cum o numește Eminescu.

Abordarea teoretică a celor trei noțiuni și exemplificarea lor în cadrul preocupărilor școlii va confirma, credem, intenția sarcinii asumate să arătăm – pentru plusul nostru de înțelegere și pentru proiecțiile prezente și viitoare - că vorbim despre abordări mereu complementare, că o gândire mecanicistă, didacticistă, în scheme și antagonismele lui alb și negru, ne poate limita nu doar perspectivele de abordare, ci propria dezvoltare, care se transformă în piedici pentru elevi (H Siebert, 2001).

Pluridisciplinaritatea/ multidisciplinaritatea implică situația în care o temă dintr-un anumit domeniu cere analiză mai amplă, din perspectiva mai multor discipline. Motivația este generată de nevoia clarificărilor, lămuririlor utile temei investigate, privită realist, din cât mai multe unghiuri de vedere, fie că vizăm cunoștințele deja existente, fie articulările cu noile acumulări, fie că apelăm la domenii înrudite sau la unele mult îndepărtate.

Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare, domenii. Nevoia este de împreună sporire a sensurilor, a eforturilor și țintire a rezultatelor. Perspectiva aceasta ignoră limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare, a *competențelor transversale*, considerate mereu importante pentru reușita socială – indiferent dacă o limităm la reușita profesională ori o înțelegem ca element al culturii generale cu potențial de includere între achizițiile culturii, spiritualității și civilizației. Prezența lor, pe diferite trepte, permite capacitatea de a lua decizii, de rezolvarea problemelor, de însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, dar, mai ales, îngăduie analiza, sinteza, construcția logică și coerentă în drumul de la teorie la practică și înapoi la teorie pentru a relua procesul acesta continuu (Botezatu, P.1978). Importante devin principiile nu conținutul/conținuturile ancorate în granițele disciplinare pentru că a lua decizii și a rezolva probleme implică mereu recursul la cauze, indiferent de domeniul acțiunii, momentul și contextul specific – din perspectivă geografică, istorică ori de altă natură.

Din perspectiva temei noastre – centrată pe unitatea și coerența cercetării în educație – vom constata că în reușita socială a celor doi principali actori ai procesului de formare continuă – profesorul și elevul - cele trei concepte se regăsesc permanent întrucât scopul final este cunoașterea și valorificarea ei la toate nivelele, în toate etapele istoriei personale și sociale, pentru orice domeniu al vieții – înțeleasă în complexitatea și diversitatea formelor sale de manifestare. Dacă reușita este pentru viață, dacă viața nu are limite de manifestare micro și macroscopic, dacă respectarea principiilor ei de exprimare este obligatorie, formarea persoanei nu poate fi înțeleasă fragmentat, în segmente de gândire – ca înțelegere, explicație, aplicație logică și coerentă (Dima, T., 1980).

Orice aplicație concentrată pe nevoia de a sublinia importanța celor trei perspective de abordare – trans/inter/multidisciplinară – duce la concluzia, aparent, paradoxală constatând că, în dorința de a da câmp larg de exprimare disciplinarității, aceste noi concepte devin restrictive, deoarece ele însele se intersectează, completează. Transciplinaritatea este importantă dacă este înțeleasă nu doar ca trecere dincolo de granițe, ci și ca interacțiune, întâlnire a celor două discipline, dacă prin ea sesizăm ceea ce împreună pot aduce mai mult, nou, important comprehensiunii noastre - a utilizatorilor dintr-o anume etapă a analizei și a celor pentru care gândim prezentarea acestor conexiuni.

Multidisciplinaritatea, la rândul său, ne este de folos prin înțelegerea lui *trans*, a depășirii spațiului explicativ restrâns și prin articulările oferite de *inter*, pe seama căruia putem râvni la unitatea, fiabilitatea, viabilitatea rezultatului final.

Desigur, nu putem vorbi de noi discipline de studiu (mai largi, mai cuprizătoare sau mai focusate și riguroase, cum uneori, s-ar putea înțelege) prin invocarea obsesivă a celor trei paradigme de abordare. Nu avem discipline trans/ inter/ multididciplinare! Avem cunoaștere, înțelege, explicație trans/ inter/ multi- disciplinară! Dar, care este, cu adevărat, folositoare, când elimină orice limite, când favorizează și *gândirea unui nou infinit al infinitului* (George Bondor, 2020).

Desigur, exercițiul propus în căutarea unității și coerenței, nu-și pierde din importanță, ci subliniază, știut fiind că reușita oricărei acțiuni (parafrazând permanentele sugestii ale lui Peter Jarvis, 2010) o dă buna cunoaștere a tuturor sau cât mai multor definiții, metode, principii, dintre care și, pe seama cărora să putem alege pe acelea mai apropiate nevoilor din orice moment.

Basarab Nicolescu (1999) definește transdisciplinaritatea prin trei postulate metodologice: *nivelurile de Realitate, logica terțului inclus și complexitatea*. Dacă *trans* înseamnă (cf DEX) „dincolo", „peste" disciplina de studiu vizată, această depășire nu poate decât să ofere șansa

întâlnirior cu alte domenii cu statut propriu la nivelul realității - nelimitate în posibilități de analiză - la nivelul logicii – depășind stadiul logicii A-F, adevăr și fals, incluzând posibilitatea celei de a treia variante, iar pe această cale, și a oricăror altora – al complexității – înțelegere, explicație, gândire holistică. De reținut, ne spune L. Șoitu (2010), că depășirea limitelor spre alte discipline, domenii de cercetare, nu înseamnă abandonarea obiectivelor cercetării, ci consolidarea sferei de cuprindere a proiectului – în căutarea rezultatelor. Ba, mai mult, spune autorul invocat, în fiecare dintre cele trei situații, nu se modifică nici punctul de pornire, nici reperele, nici finalitățile, păstrându-se „disciplina lider". Pe de altă parte, fiecare disciplină devine „lider", ori de câte ori este luată drept punct de pornire și rămâne „gazda" ori de câte ori sunt „invitate" la concertul investigației alte și alte discipline cu perspectivele, cu metodele, instrumentele lor complementare.

Theodor Codreanu (2005) adaugă o înterpretare deosebită oricărui *trans* așezat în fața unui cuvânt. În context, el argumentează că *transmodernismul*, curent ce vine după postmodernism, readuce în prim plan modernismul. Pe acest temei, Th Codreanu își întemeiază sugestia că *trans* este un *dincolo* necesar revenirii, sporirii înțelegerii de la care s-a pornit. Realitatea cercetărilor demonstrează această excursiune, ieșire din sfera disciplinelor pentru a reveni la ea cu mai multe argumente, demonstrații, dovezi. *Transmodernismul,* scrie Th. Codreanu, *trece dincolo de modernism, se ridică deasupra acestuia şi se duce în altă stare de existenţă* (a moderismului – sn), nu părăsindu-l, precum postmodernismul, de exemplu.

În situația concretă a analizei noastre, din perspectivă pedagogică, nu e posibil să trecem peste nimic, fără gândul de întoarcere la punctul de pornire: interesul pentru efectul asupra elevului. Însăși „teoria jocurilor", bunăoară, nu poate lipsi atenției pentru că vizăm și probabilitatea rolurilor de îndeplinit de profesorul și elevul, viitor adult, în munca lor de la clasă ori în afara acesteia. Orice analiză asupra școlii și educației trece dincolo de pedagogie pentru a o ridica la înălțimi utile mai bunei aprecieri a locului ocupat de ea în reușita socială a actorilor procesului de formare. Profesorul George Văideanu, spune un doctorand al său (Șoitu, L., 2017), considera că pedagogii buni au șanse sporite de relaționare eficientă - în orice spațiu sociocultural s-ar afla. Abilitatea lor e dată de dobândirea și înțelegerea importanței pe care o are gândirea flexibilă, amplă, nelimitată decât de principiile eticii profesionale și moralei perene.

Lucrarea noastră centrată pe unitatea și coerența oricărei cercetări din educație, pentru că însuși profesorul are nevoie de o asemenea formare pentru a fi de folos discipolului său în îndeplinirea rolurilor utile societății și sieși - în orice moment al vieții sale. Din aceste motive, magistrul este preocupat de sine spre a oferi ceea ce nici profesorii lui, nici el nu bănuia că va fi necesar. Nevoia unității și coerenței în educația continuă are cea mai vie concretețe acum, când ritmul schimbărilor și mijloacelor învățării este accelerat la maximum imaginat. Dacă pentru generațiile anterioare sfârșitului de secol XX profesorii puteau spune elevilor lor ce e necesar unei bune cariere, în acest moment, viitura puternică a tehnologiilor informației și comunicării, poate avea efecte de țunami. Școala cea bună, va avea grijă ca „supraviețuitorii" oricărui *val* (cum numea Alvin Toffler, 1983, etapele postindustrializare) să nu rămână înfrânți, la pământ, anulați! În consecință, tehnologia nu-și va fi niciodată suficientă sieși, starea din clipa furtunii dispare, cea care vine este incert, siguranța o aduce unitatea. Singura certitudine este obligația dăinuirii ființei umane, pe de o parte, în condiții înnoite permanent, pe de alta, în limitele definitorii omului, esenței lui. Iată de ce, nici istoria naturii, nici a omului, societății, nici alte repere nu pot fi singure capabile să ajute. Doar întregul gândirii, simțirii, trării și acțiunii pot da contur posibilității de îndeplinere și asumare a noi roluri semnificative – atât de profesori, cât și de elevi.

Interdisciplinaritatea este o constantă, ținând cont că, prin definiție, pedagogia a crescut ca știință împrumutând metode, modele, instrumente ale cercetării din științele naturii și altele mai apropiate. Prima relație, recunoscută ca inseparabilă, este cu psihologia. Oricare dintre cele două științe, deși au dobândit statute autonome, aproape că nu pot fi acceptate decât inseparabile prin finalitate. Dovada o aduce apariția și recunoașterea unui domeniu mai cuprinzător „științele educației", dar și instituirea unei discipline de studiu, în formarea inițială universitară,

„psihopedagogia”, care, deloc accidental, se ocupă de persoanele cu cea mai mare nevoie de ajutor. Trimiterile la elemnte de psihologia învățării, a vârstelor, la formarea deprinderilor, a comportamentelor de orice fel, a atitudinilor, va fi permanentă – deoarece ne interesează procesul de formare, rezultatul relației dintre profesor și elev, dintre aceștia și comunitate, societatea în care vor munci, trăi și asigura condiții pentru viitoare generații. Simțim ca fiind deja invocată o altă știință „futurologia”, impusă de nevoia de viitor, afirmată pentru substanța analizelor oferite de studiile acesteia asupra „megatendințelor”! În lucrările sale Andre de Peretti (1996), privește spre aceste tendințe, mai mult sau mai puțin conturate, cu interesul de a ne organiza însăși clasa de elevi, dându-le roluri, după modelul societății în care trăiesc ori vor trăi elevii. În acest sens, importante vor fi explorările așezate între „Amintiri despre viitor” (Daniken, E., 1970) și multiplele perspective despre „Megatendințe”, iar legăturile, conexiunile dintre ele vor trece dincolo de gândirea conspiraționistă sau *political correctness,* prin asumarea analizei viitorului dezirabil, dar si al celui nedorit, însă posibil. Observăm cum, într-o singură frază scurtă, se întâlnesc științe diverse, cu elemnte de certitudine și multă probabilitate, cu nevoia de repere și potențialitatea refacerii acestora cu „materiale” noi, cu dorințe maxime și posibilități minime sau invers. Jocul de rol pentru toate ipostazele cunoscute, dar si în afirmare sau nebănuite încă, poate fi întemeiat pe gândire, analiză, sinteză trans/inter/multidiciplinară.

Multi/pluridisciplinaritatea o asumăm atât ca premisă a cercetării, cât și drept concluzie a acesteia. Evidențierea anterioară a unor discipline a deschis orizont spre alte câteva – sociologia, antropologia, statistica, biologia, politologia, dramaturgia și altele imposibil de ocolit. Motivul este dat de complexitatea fenomenelor urmărite precum: dimensiunile relațiilor dictate de roluri în viața socială și complexitatea rezultatului numit „reușită socială” pentru două categorii de vârstă, în etape diferite de formare: profesorul, cu diferețe adesea semnificative și elevul. Dacă adăugăm și multitudinea nivelelor de intervenție cu diversitatea metodelor, formelor și mijloacelor, atunci multidiciplinaritatea dobândește cel mai mare loc. Păstrăm însă afirmația anterioară, prin care subliniam că indiferent de numărul disciplinelor ce vor fi „invitate” spre a ne lumina unghere ale înțelegerii, lucrarea rămâne una de pedagogie deci, cu „lider” prestabilit.

BIBLIOGRAPHY

Bondor, G., 2020, *Noul infinit al vieții*, în vol. L Șoitu, coord., 2020, „Covid. Colivia noastră”, Institutul European

Botezatu, P.,1978, *Interogatii. Convorbiri asupra spiritului contemporan,* Junimea, Iași

Codreanu, Th., 2005, *Transmodernismul*, Junimea, Iași

Daniken, E., 1970, *Amintiri despre viitor*, Editura Ploitică, București

Dima, T., 1980,*Explicație și înțelegere,* Editura: Științifică și Enciclopedică, București

Haret, Spiru, 2014., *Education and school legislation reform*, Presa Universitară, Cluj Napoca

Hattie, J., 2015, *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, Editura TREI

Ioan, P., 1994, *Logică si educație,* Junimea, Iași.

Jarvis, P., 2010, *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*,4th Edition, Routledge

Nicolescu, B., 1999, *Transdisciplinaritatea,* Editura Polirom, Iași.

Peretti, A, 1996, *Educaţia în schimbare*, Polirom, Iași

H. Siebert, 2001, *Pedagogie constructivistă*, Institutul European, Iași.

Șoitu,L,, 2010, *Preparing the workforce for the information society*, Analele Universității Al. I. Cuza”, Seria Științe ale Educației, Tom XIV;

Șoitu, L. *Pedagogia comunicării,* Institutul European, 2001, p.31, ISBN 973-611-199-7

Șoitu, L., 2017, *Relația dintre generații*. Studia Universitatis Moldaviae. Universitatea de Stat Moldova, Chișinău

Șoitu, L., 2019, *Împreuna creştere*, Editura Junimea, Iași
Toffler, A., 1983, *Al treilea val,* Ed Politică, București

CONTEMPORARY GLOBAL CHALLENGES: MIGRATION, NATURE, INEQUALITIES

Luiza-Maria DRAGOMIR
Research Assistant "Constantin Brâncuşi" University of Tîrgu Jiu

Abstract: The international migration of people is an important and complex phenomenon. Researching its causes and consequences requires sufficient data. While some datasets are available, the nature of migration complicates their scientific use. Virtually no existing dataset captures international migration trajectories.
Beginning with the slow outward movement of our common African ancestors, migration is as old as humanity itself and has played an important role in the evolution of culture and civilization. Without migrants spreading their diverse cultures, languages, religions, customs, ideas and ways of life, the course of world history would certainly have evolved quite differently.
As the global population has grown from 3.7 billion in 1970 to 7.2 billion today, globalization, economic inequalities and demographic developments have contributed to considerable migratory flows, predominantly from the Global South to the Global North. Europe today faces a conflict zone spanning the Middle East and North Africa and several fragile countries, rapidly growing populations, growing urbanization and huge economic inequalities in sub-Saharan Africa and South Asia.
Globalization means the free movement of capital, goods, technology, information and, to a lesser extent, labor.
There are many definitions of the concept of globalization, but there are so many paradigms, among them one element significantly dominates the others: the dynamics of the globalization phenomenon, as a defining element for modern societies, but which cannot always be equivalent to the freedom of development and preservation the specific values of each individual company. The dynamic itself is the contrast between the real effects of globalization: at the same time, in fact, it individualizes and centralizes, seriously threatening the sense of belonging to national communities and the sovereignty of states. In such a context, globalization can be understood as a departure from the equilibrium position, a return to a previous phase (in a deterministic sense), a phase of adjustment and transition to a new equilibrium.

Key words: migration, immigrants, globalization.

Introduction

Globalization has a distinct meaning for each of us, and this phenomenon, extremely important, has a major implication on the set of components of economic and social life, a fact that has determined the formation of numerous currents of opinion regarding not only what it represents, but and with what it implies. There are numerous connections between globalization and culture.

Globalization is a process as complex as it is amazing, due to the fact that it aims at both union and division at the same time. The problem now is the approach of the global-local relationship at the level of each state separately, but also at the international level. With our assimilation into the great global society, there is the problem of maintaining the possibility of making decisions only at a local, isolated level, at the level of communities or societies. Certainly, no social entity can avoid this process that globalizes attitudes, behaviors, ways of thinking, creating facts, lifestyles of communities, of each individual taken apart, as a single entity, but which carries out its existence in a social framework.

Globalization represents a desideratum from several points of view, because first of all this phenomenon offers a degree of individual freedom that no state can ensure. However,

globalization also has a negative side, because in underdeveloped countries many people have suffered because of globalization without having support in terms of the social security system. Residents of developed countries may not be fully aware of the devastating effects of financial crises, as they tend to hit developing countries harder.

Concretely, globalization means international integration, being a process whose main objective is the union and good international understanding of all individuals, in a unique global society. Most of the time, the term globalization has especially economic connotations, this process practically presupposes an integration of national economies into an international one, through elements such as trade, foreign direct investments, capital flows, migration, such as and technology development.

In the complex process of globalization, the problem of preserving cultural identity presents two aspects. On the one hand, there is the danger of cultural homogenization, which means that the world could acquire a single form of culture, and on the other, an acute danger of cultural and psychological disintegration, both for individuals and for societies. Both risks are correlated.

There is a form of behavior, often unconscious, that appears to some as a form of cultural aggression. Another name for this would be misguided ethnocentrism. This behavior, especially characteristic of developed countries (Germany, England, France, Holland, Luxembourg), constitutes a threat to European understanding and must be corrected. The great powers, consciously or not, completely abandon some valuable cultural traditions, In their place, they put the cultural models of learning from outside, foreign to the way of life of some peoples, thus constituting a major source of incoherence and disorientation.

Defining the notion of globalization

Globalization differs greatly from the other forms of intensification of interdependencies between nations, since this involves a qualitative process, which is based on the consolidated global market of production, distribution, and consumption, and not on autonomous national markets. At the same time, this phenomenon implies an increase in both risks and opportunities for people and communities in the modification and foundation of traditions and the consumption model, encouraging mobility, simultaneity, pluralism and the increase of alternatives to satisfy needs.

In an attempt to know and understand this concept, I took the following definition: "globalization implies the increase of interdependencies and connections in the modern world, as a result of the unprecedented development of flows of goods and services, of capital, information, as well as the high mobility of people . This process is driven by technological conquests, the reduction of transaction costs, and the main actors are transnational companies".[1.]

Other opinions claim that globalization expresses: "the freedom of my group to invest where and when it wants, to produce what it wants, to get supplies from where it wants, to achieve everything it wants with as few possible obstacles related to labor law and social rules"[2].

1. There are many points of view regarding globalization, which manifests itself in many areas of economic life and not only. Thus:
2. 1. In ecology: it is conveyed that this represents a "global" problem;
3. 2. Mass media is considered to form a "global" village;

[1] http://www.cse.uaic.ro/_fisiere/Documentare/Suporturi_curs/I_Uniunea_Europeana_si_economia_globala.pdf
[2] Alexandra Sarcinschi, Globalizarea insecurităţii. Factori şi modalităţi de contracarare, Editura Universităţii Naţionale de Apărare „Carol I", Bucureşti 2006, p 11

4. 3. In the world economy, companies are "globalizing", there is talk of "global" development or recession;
5. 4. In the field of manufacturing and logistics, it becomes almost impossible to tell from which country a particular car or computer originates, since its parts and software arrive from many different sources. The most dynamic sectors of the new economy are not national: they are either sub-, supra-, or transnational[3].

In conclusion, the following main ideas can be distinguished:

Globalization represents a multidimensional process that rapidly and deeply transforms national and global activities, but also the interactions between social actors. Despite the fact that there is a unanimously accepted definition of globalization, it is seen as a process in which barriers to international flows of goods, services, capital, money and information are eroded and even eliminated. Generally speaking, globalization is presented from the perspective of three main theories: the theory of the world system, the theory of world political organization and the theory of world culture. This point of view belongs to A. Giddens.[4]

According to the theory of world political organization, globalization implies the growth and adoption of world culture. In the second half of the 19th century, a new rational institutional and cultural world order took shape, consisting of globally applicable models that configure states, organizations and individual identities. Ideas about progress, sovereignty, rights, etc. they acquired greater authority, structuring the actions of states and individuals and providing a common framework for international disputes. At the end of the 20th century, world culture emerged as a constitutive element of world society, a set of universally valid prescriptions. This culture has become a common heritage, institutionalized all over the globe and supported by many transnational groups.

According to the theory of world culture, globalization primarily concerns the "compression" of the world and the consolidation of the vision of it as a whole. The promoters of this theory consider that, at the end of the 20th century, and even earlier, globalization transformed the world order into a problem of major interest. Everyone must reflexively respond to the difficult situation derived from the new order, which leads to the creation of contradictory visions of the world[5].

The phenomenon of globalization is based on two main engines:

A first engine of globalization is represented by technological innovation and includes especially information and communication technology. By their very nature, the new technologies in the broad sphere of communications have a global dimension, they do not recognize or respect national borders.

The second engine of globalization is the hegemony of the neoliberal ideology. It is related to the triumph of the market economy, of the consumer society.

"Hard Power": The problem of regional hegemony confronts that of global legitimacy. In a world of "perfect regionalism" each Member State of the United Nations will belong to a specific region. The United Nations Security Council could delegate responsibility for a conflict to a particular regional or sub-regional agency, leaving the agency free to act and report to the global body on the fulfillment of its mandate. The reality, in any case, is different, with well-woven, competing national interests, both of the states in the region and exogenous. In particular, the position and role of a superpower, the United States,

[3] Toffler Alvin şi Heidi, Toffler „*Război si anti-război”*, Editura Antet, Bucuresti, 1995, p. 278- 290
[4] Giddens, Anthony, Runaway World: „*How Globalization Is Reshaping Our Lives”*, Profile Books, London, 1999, p. 10.
[5] Bari Ioan, „*Probleme globale contemporane”*, Bucureşti, Editura Economică, 2003, p. 37

complicates any "perfect regionalism" for the maintenance of international peace and security.[6].

Since the end of the Cold War, the United States, with its global interests and the power to act anywhere, is the only nation-state that can perceive the whole world as its region. This fact contains future challenges for the development of a regional-global security mechanism. Each conflict situation delegated to an agency by the Security Council depends on the interest of the United States, along with those of the regional hegemon and other regional states[7].

The problem of global and regional hegemonic legitimacy is not limited to the United States. Certain former colonial powers tend to assume the "responsibility" to intervene if a conflict affects what they perceive to be their "vital national interest"[8].

"Soft Power". The reputation of a hegemonic power - its "soft" power - is dependent on its ability to exercise political and military influence (its "hard" power) in its sphere of influence. This applies equally to the United States as a global power and to all regional hegemons. There are constraints in the case of a hegemonic power, which derives from political considerations in most cases. The United States, for example, has an indisputable superior status within the American continent, and will intervene from time to time in a security situation when its vital interests are at stake, especially in the "close neighborhood", the Caribbean area and Central America. . Associated with such political constraints are those of regional legitimacy, regional impartiality. The "innocence factor" of the regional leadership depends more on the political quality than on the military power. A country's reputation is a central factor in its tendency to take leadership initiatives and the willingness of its regional neighbors to accept them, regardless of the relative size of the initiator.

The political dimension of global and regional security inevitably evokes the problem of permanent representation in the United Nations Security Council. In the development of the "regional-global security mechanism", the differential power between the member states of the Security Council (both the 5 permanent and the 10 elected ones), and between them and the regional hegemonic powers, is a crucial factor. One of the essential principles of the contemporary multilateral system is the "constitutional primacy" of the Security Council in maintaining international peace and security. The political dimension of regional-global security is obliged to take into consideration the vague factors of "hard" and "soft" power.

Globalization and Migration

"Globalization is truly the megatrend of our times" and its impact is being increasingly – although unequally – felt in almost every region of the world. Anthony Gidens defined globalization as the intensification of worldwide social relations which link distant

[6] Forţele armate ale Marii Britanii – în asociaţie cu cele ale Statelor Unite ale Americii şi ale Australiei - s-au angajat în acţiunile militare din Irak din 20 martie 2003... Obiectivul acţiunii este acela de a asigura respectarea acordului încheiat de către Irak cu privire la obligaţiile de dezarmare stabilite de Consiliu. Toată acţiunea militară va fi limitată la un minimum de măsuri necesare asigurării acestui obiectiv." Nota Regatului Unit către Consiliul de Securitate, 21 martie 2003, Notă Preşedintelui Consiliului de Securitate, S/2003/350

[7] Cele mai clare 2 astfel de exemple recente se referă la crizele din Liberia şi Irak. În primul caz, Nigeria ca hegemonul regional, acţionând prin ECOWAS ca agenţia sub-regională, a negociat un acord de pace în care preşedintele potrivnic va fi exilat în Nigeria. Statele Unite, totuşi, ţinând în frâu Nigeria şi ECOWAS timp de 10 ani în legătură cu managementul conflictului în Liberia, dezvoltă ulterior o politică de a-l readuce pe liderul exilat în faţa curţii penale, ofensând astfel Nigeria. În al doilea caz, Statele Unite, încercând să urmărească în justiţie o invazie în Irak, independent de Carta Naţiunilor Unite, a marginalizat pur şi simplu Liga Arabă în negocieri, în configurarea operaţiei militare şi a ocupaţiei post-conflict.

[8] Exemple sunt Regatul Unit în Sierra Leone, Franţa în Burundi şi Belgia în Ruanda. În fiecare caz interesele naţionale şi interesele de securitate regională sunt strâns relaţionate.

localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa. Globalization, interchangeably treated as a process, a condition, a system, a force and an age, can also be described as the expansion and intensification of social relations and consciousness across world time and world space. Most experts would agree that globalization as a process has been ongoing for more than 500 years, as it is linked to the 16th century emergence of capitalism in Europe and the subsequent expansion of the capitalist world-system around the globe. It should be noted that the process has reached its peak during the past 25 years (facilitated by the end of the Cold War).

For several years now, distant events have been having a deeper impact on our lives. The boundaries between domestic matters and global affairs have become increasingly blurred and local developments may come to have enormous global consequences. The term globalization is often being used to describe this interconnectedness between the global and local levels. Although few would dispute the fact that globalization has led to a substantial reduction of global disparities in wealth and well-being between the Global North and the Global South, there is also little doubt that sizeable groups inside countries have not benefited from globalization ("the losers" of globalization).

Furthermore, there is a clear connection between globalization and population movements, especially migratory ones. The two spheres unavoidably overlap and are interconnected. Globalization causes migration and migration contributes to the intensification of socioeconomic and political relations across borders. Globalization has indeed dislocated millions of people and set in motion population movements that are now hard for anyone to control. This represents a serious political challenge to nation-states, which often can no longer effectively regulate who crosses their borders, either because they are unable to enforce immigration laws or lack the resolve to do so, raising the critical question of whether national boundaries are on the way to obsolescence.

A certain level of uncertainty exists around the extent to which globalization and technological change will continue to have an impact on future migration trends. Technology and economic development make it increasingly easy for migrants to travel inexpensively, to learn about available routes and to stay in touch with family and community members abroad, but the level of use and absorption is difficult to measure. Continuing globalization is likely to support migration trends as well, as the expansion of media, languages and businesses facilitates interactions across borders. Telecommuting and outsourcing, however, may act as a restraint on migration.

Brexit and strong anti-globalization voices in various European countries have led to speculation that the globalization era may be coming to a sudden end or that, at a minimum, globalization's tempo is decelerating and its role declining. Our working assumption is that globalization may, perhaps, slow-down as a global trend or be temporarily and partially reversed in some regions of the world, but a return to the pre-globalization era is highly unlikely – unless, of course, a game changer ("black swan") of global dimensions takes place.

The economic and social role of globalization

The phenomenon of globalization has known numerous definitions, points of view and explanations, the most significant, regarding the evolution and expansion of this phenomenon, being the following:

- Globalization has existed since ancient times, and the effects of this process are felt more or less over time, until the moment when it experienced a special accentuation[9];

[9] I. Popescu, A. Bondrea, Mădălina Constantinescu, *Globalizarea, mit şi realitate*, Editura Economică, Bucureşti, 2004, p. 58.

- According to other opinions, globalization is a contemporary phenomenon, characteristic of the modernization and development of capitalism, specifying that, in the last decades, it has experienced a particular acceleration [10];
- From another point of view, globalization is a recent process, associated, however, with other economic and social events already known under the name of post-industrialism or the reorganization of capitalism on other bases[11] .

The bankruptcies in the chain, the explosion of unemployment, the accelerated impoverishment of the population and the indebtedness beyond the limit of prudence of the Romanian economy are only partially the effects of the recession. The indigenous companies, which should have been sufficiently consolidated to now support the relaunch of the economy and the creation of jobs, entered the crisis, being already heavily decapitalized by the enormous costs of joining the EU, costs that could not be not even partially amortized by accessing European funds.

The advantages of joining, mainly represented by the approximately 35 billion euros of European funds available for Romania, but the mandatory conditions for obtaining the money are drastic: co-financing (almost impossible for companies to obtain, the banking system suspending investment loans, under the pretext of the crisis) .

For business people, the European Union should have meant new opportunities to expand their activities and create, along with personal well-being, and the general well-being of Romanians, through taxes and fees paid to ever-increasing numbers of businesses. In reality, with the liberalization brought by the accession, the indigenous companies, with very few exceptions, lost ground, primarily on the domestic market, in front of the western ones and, with the decrease in profits, they were and are forced to adapt and apply costly rules, which, being uncompensated by revenues, the loss of the competitive advantage in front of the competition.

Globalization was influenced by a number of factors, numerous otherwise, which determined the deepening of the globalization process of the world economy, and among these factors we list: the free circulation of goods, the liberalization of services, the liberalization of capital markets, the freedom of foreign investors to establish companies and other legislative and administrative factors favorable to globalization.

The liberalization of trade in services, especially in the sectors: telecommunications, insurance and banking services, was the dominant trend of the 70s in the USA, being continued in the 80s in Great Britain and later in the European Union and Japan. The trend continues today , including the countries of Central and Eastern Europe, including Romania.

The liberalization of the capital markets as a consequence of the gradual elimination of the obstacles imposed on the circulation of currencies and capital represents a favorable step towards the formation of global financial markets.

The liberalization of foreign direct investments is a factor favoring globalization.

The common goods of humanity are spaces such as the oceans and seabeds, which for various reasons are not likely to be divided and do not fall under the sovereignty of states.

Sustainable development is defined as development that meets present needs without jeopardizing the ability of future generations to meet their needs.

Ecological security is one of the fundamental dimensions of global security. Another determining factor positive and respectively of globalization is represented by culture.

In the specialized literature, globalization is approached in various ways, several conceptual approaches can be distinguished. Therefore, the features of globalization are the following:

[10] I. Bari, *Globalizare şi probleme globale*, Editura Economică, Bucureşti, 2001, p. 39.
[11] M. Waters, *Globalisation,* Routledge, London, 1996, p. 4.

Globalization is defined by the interdependence of the economy between states, as a result of the increase in the coefficient of dependence on the world economy.

Globalization is conceived as a process of reducing customs taxes, renouncing customs policy and restrictions on the circulation of goods, services, technologies and capital, as international economic exchanges develop.

Globalization is considered as a factor that determines the diminishing role of the national government as a result of the expansion of the action of international investment capital and transnational companies.

Globalization is appreciated as a process of administration of the world by transnational forces.

Demographic Trends and Migration – Two Critical Future Challenges

The EU will also be faced with a difficult predicament as a result of demographic trends: The fact that an increasing retired population will need to be funded by a shrinking workforce will exert significant pressures on public pensions and health-care systems. In the future, Europe will need to attract migrants both to offset the ageing of its population and to meet the demand for high- skilled workers. However, competition with other developed and emerging economies in attracting skilled migrants may become increasingly difficult. Also, EU citizens may come to regard migrants as economic competitors, not contributors, due to high unemployment rates.

However, as mentioned in the introduction, the economic rationale for skilled workers may find itself in conflict with the social cohesion and security rationales, as European countries have been faced with significant difficulties in their efforts to integrate Muslim minorities into the social mainstream, and the relationship between immigrant Muslim communities and the majority populations has often been problematic. Although it should not be perceived as a zero-sum game, achieving a satisfactory synthesis between economics, social cohesion and security will not be an easy endeavor.

Globalization will continue to be an important driver for migration, but not the only or the most important one. Efforts to mitigate climate change will be the determining factor in the number of environmental migrants/refugees; moreover, the number, intensity and management of conflicts will be the key factor that will determine the size of the refugee flows. Migration trends will be affected not only by globalization, but also by the state of the global economy and the pull factors in countries of destination. If globalization continues unabated, it will initially contribute to the increase in migration flows. Economic development in parts of the Global South will direct migratory flows in this direction as well. Above a certain level of arrivals, however, destination countries both in the Global North and the Global South will be forced to try to exercise more control over their borders, thereby imposing limited restrictions on the process of globalization until migration flows decline to manageable levels. As a general rule, the effects of migration follow an inverse-U shape, with gains from moderate migration and losses from high migration. For countries of origin the problem is far less severe, unless there is serious brain drain.

A number of scenarios have been outlined in this paper, each with a different degree of probability. We think the most likely one will include the following developments: Globalization will continue, perhaps at a slightly slower pace, and current demographic trends will not change for at least the next 20 years (decline in Europe, growth in the Global South, high growth in some countries, especially in Africa). There will be more South-South migration, but substantial flows of migrants (+refugees) to Europe will continue for several more years. The need for skilled labor in Europe will increase (despite some brain drain from the European South and the increasing use of AI technologies) and there will be competition

with other developed economies (North America, Australia) and, to a smaller extent, rising economies to attract talent. In addition, although it is hoped that the migration debate will not become overtly securitized, there will be an important security dimension because of concerns about jihadist terrorism, increasing radicalization of Muslim communities and rising xenophobia/Islamophobia in many EU countries. Finally, disagreements between EU member states on a common migration policy will almost certainly continue and the debate will remain toxic.

Due to the complexity of the problems noted above and their often unpredictable interactions, there are no easy, quick or one-dimensional solutions. There is also considerable uncertainty about the evolution of the regional security environment as a result of the several unknown variables in the respective security equations. Any new strategy for migration and refugee management will therefore need to focus mainly on the world beyond the EU's borders in an attempt to address the root causes of migratory flows by mitigating climate change, helping to broker an end to various conflicts in Europe's southern neighborhood and providing people with opportunities as close to home as possible through implementation of a comprehensive preventive strategy.

Conclusions

The theme presented is not only fascinating from the perspective of the notoriety of the notion of globalization, not being in the last instance just a fashionable word, but representing a radical transformation that the world economy faced even after the second world war, but mainly after the beginning of the 80s.

The emergence of the common - world market - led to the opening of new horizons; the fundamental changes on the world stage have influenced the growth of the rhythmicity of the economy of each country.

Opinions on the phenomenon of globalization are divided. If at the beginning the process of the liberalization of space could be related to a beneficial effect of evolution, today the phrase globalization trap is more and more often encountered.

As there is no magic bullet to deal with Europe's migration challenge (or its demographic crisis), an effective management policy will of necessity be multidimensional and should have the following components (not necessarily in this order):

The most efficient but also the most difficult measure to implement for reducing population flows is the timely provision of developmental assistance to countries of origin (preventive approach) in combination with efforts to promote good governance.

More intensive and effective conflict-resolution efforts in Europe's broader southern neighborhood should be made to prevent, resolve or manage interstate and intrastate conflicts (with a special emphasis on preventing the emergence of weak/fragile/failed states).

A carrot-and-stick approach should be adopted towards countries of origin to encourage them to accept the repatriation of larger numbers of economic migrants.

Effective integration policies for migrants should be introduced in European societies (something that would also attract high-skilled migrants). The role of education is key, but the challenges will most likely be substantial as not all refugees may be able or even willing to be sufficiently integrated. Numbers are also important, as the integration capacity of European societies is not unlimited and social cohesion and internal security may be negatively affected.

Incentives (such as economic benefits or an increase in social welfare support) may alleviate Europe's demographic problem. However, even where applied – such as in some of the Nordic countries – results have not been highly satisfactory. Furthermore, to become more competitive, the EU cannot afford a large-scale increase in social expenditures (a

decrease may in fact be necessary). Therefore, the EU's efforts to address its demographic deficit by achieving a higher birth rate can help, but cannot solve, the problem all by themselves. Elderly, youth and female participation in the labor force may also make a contribution to addressing the problem.

More efficient protection of the EU's external borders is needed, as is better coordination and efficiency on issues of internal security. Necessary measures would include the significant strengthening of the European Border and Coast Guard, the development of a system of high-technology sensors to protect the most sensitive of the EU's borders, various initiatives designed to promote more effective cooperation between intelligence and law enforcement agencies, and the establishment of an EU information clearing house.

A High-Level Migration Council (composed of senior former policy makers, statesmen and experts) should be created to draft a long-term migration strategy for the EU.

Cumulating the disaster produced among the population with the limitation of jobs, including among the main governors of the globe, we can conclude that this globalization represents a myth created by the governments of the states that profited from the marginalization of the rest of the world.

Bibliography

Alexander, Albu. International economic cooperation. Expert Publishing House, Bucharest, 1996

Angelica, Băcescu-Carbunaru. Macroeconomics of international economic relations. All Beck Publishing House, Bucharest, 2000

Barham, B. and S. Boucher. 1998. "Migration, Remittances and Inequality: Estimating the Net Effects of Migration on Income Distribution", Journal of Development Economics 55(2): 307-331.

Bauer, T., M. Lofstrom and K. F. Zimmermann. 2000. "Immigration Policy, Assimilation of Immigrants, and Natives' Sentiments towards Immigrants: Evidence from 12 OECD Countries", Swedish Economic Policy Review 7:11-53.

Bauer, T. and K. F. Zimmermann. 1998. "Causes of International Migration: A Survey", in C. Gorter, P. Nijkamp and J. Poot (Eds.), Crossing Borders: Regional and Urban Perspectives on International Migration, Aldershot: Ashgate Publishing Ltd, 95-127.

Bauer, T., P. T. Pereira, M. Vogler and K. F. Zimmermann. 2002. "Portuguese Migrants in the German Labor Market: Performance and Self-Selection", International Migration Review 36(2): 467-491.

Becker, G. S. 1964. Human Capital, New York, National Bureau of Economic Research.

Borjas, G. J. 1985. "Assimilation, Changes in Cohort Quality, and the Earnings of Immigrants", Journal of Labour Economics 3(4): 463-489.

Carmen, Paunescu; Merchandise and market globalization. ASE Publishing House, Bucharest, 2004

Constantin, Moisuc (coordinator); Luminita, Pistol; Elena, Gurgu. International economy. Vol I – Global problems of the world economy. Vol II – International economic relations. Romania de Maine Foundation Publishing House, Bucharest, 2001

Denuţa L. foreign direct investments. Economic Publishing House, Bucharest, 2003

Dumitru, Oprea. Globalization and the risk of information security. "Alexandru Ioan Cuza" University, Iasi

Dumitru, Patriche. Trade and globalization. ASE Publishing House, Bucharest, 2003

Firoiu, Daniela, Dodu, Patricia, Gheorghe, Camelia, Dridea, Catrinel, The tourism and travel industry, Universul Juridic Bucharest, 2005

Gabriela, Dragan; Rodica, Zacharias. International economic relations: commercial policies and international transactions. ASE Publishing House, Bucharest, 2000

Ilia, Rotary. Globalization and tourism: the case of Romania. Continent Publishing House, Sibiu, 2004

Ioan, Rotary (coordinator); Octavian, Brandeu; Gabriel, Bâzoi. Globalization trends and globalization of trends: Regional economic integration and business globalization. MIRTON Publishing House, Timisoara, 2004

John, Rotary. The system of the world economy and its functioning mechanisms. MIRTON Publishing House, Timisoara, 2001

Korten, C. David. Corporations rule the world. Antet Publishing House, Oradea, 1997

Maria, Negreponti-Delivanis. Conspiratorial globalization. Efficient Publishing House, Bucharest, 2002

Maria, Popescu. Globalization and trivalent development. Expert Publishing House, Bucharest, 1999

Mihaela, Duţu; Economic perspectives of the countries of Central and Eastern Europe. Economic Independence Publishing House, Brăila, 1998

Ovidiu, Puiu (coordinator); Marius, Gust; Stella, Sigala; Iuliana, Ciochina. International economic policies. Interdependencies, regionalization, globalization - challenge for the third millennium. Economic Independence Publishing House, Pitesti, 2000

Serge, Cordelier. Globalization beyond myths. TREI Publishing House, Bucharest, 2001

Sterian Dumitrescu; Virgil Gheorghiţă. Global economy. Era Publishing House, Bucharest, 1999